

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**Обогащение лексической картины мира младших школьников
в процессе языкового образования**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой М.Л. Кусова

дата

подпись

Исполнитель:
Юзова Надежда Евгеньевна,
обучающийся ТМНО-1501z
группы

подпись

Руководитель ОПОП:
М.Л. Кусова

подпись

Научный руководитель:
Кусова Маргарита Львовна,
заведующий кафедрой, доктор
филологических наук, профессор
кафедры русского языка и
методики его преподавания в
начальных классах

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1. Понятие лексической картины мира.....	7
1.2. Особенности обогащения лексической картины мира младших школьников.....	23
1.3. Содержание и методы работы по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников.....	39
1.4. Идеографический подход по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников.....	49
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	59
2.1. Анализ УМК по русскому языку для начальной школы в аспекте обогащения лексической картины мира младших школьников.	59
2.2. Изучение исходного уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста.....	61
2.3. Методическое обеспечение, направленное на обогащение лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.....	77
2.4. Анализ результатов опытно-поисковой работы на контрольном этапе.....	87

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	94
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	96

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной научной работы обусловлена тем, что современная лингвистика или языковедение отличается тем, что ее внимание обращено не столько к системе языка, сколько к человеку, овладевающему этой системой языка и реализующему ее в своей деятельности. Антропоцентричность современной лингвистики предполагает некоторый пересмотр подходов к преподаванию языка в школе. Необходимость подобного пересмотра обусловлена также обращенностью курса «Русский язык» к личности ребенка. Языковое образование школьника – это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности. Таким образом, содержание современных программ и современных учебников по русскому языку ориентировано на развитие личности ребенка, тогда как изложение материала чаще предстает как обусловленное только системным характером языковой системы. Развитие личности в учебных комплексах чаще представлено как процесс социализации, а овладение языком – как средство, обеспечивающее вхождение ребенка в социум и языковое сообщество.

В процессе формирования ребенка, а конкретно ученика начальных классов как личности, части социума происходит постепенное развитие его сознания от элементарных форм до развитых форм сознательного отражения действительности. В процессе становления индивида как личности и вступления в систему социальных отношений важное место занимает система социально значимых средств, которыми должен овладеть индивид, осознавая себя в обществе личностью. Общение – один из ведущих механизмов социализации учащихся, позволяющий им успешно адаптироваться к требованиям учителя, приобрести взаимопонимание со сверстниками и предупредить появление негативных качеств в социальном становлении личности ученика начальной школы.

Овладение родным или иностранным языком позволяет ребенку проникать в процесс социальных отношений в обществе. Таким образом, в систему социально значимых средств необходимо включить процесс овладения лексической, грамматической и синтаксической системой самого языка. Через родной язык человек отражает реальный мир, в котором он живет. Язык, как известно, является одним из компонентов культуры как продукта социальной активности человека и одновременно одной из форм созданной человеком культуры. В языке отражается весь познанный и практически освоенный человеком мир, а также сам человек как часть этого объективно существующего мира. В этом смысле языковая личность – это некое звено, соединяющее реально существующий мир и язык, отражающий этот мир.

С помощью системы языка человек отражает в своем сознании картину мира, которая является средством вербализации действительности, поэтому в формировании картины мира особая роль принадлежит языку.

Проблема исследования, которая заключается в обосновании и разработке учебно-методического обеспечения по обогащению лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования

Цель: теоретически обосновать процесс обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования, разработать комплекс упражнений, направленных на обогащение лексической картины мира младших школьников и выявить результативность данных упражнений.

В соответствии с целью были сформулированы следующие **задачи**:

1. осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и на этой основе конкретизировать понятие «лексическая картина мира»;
2. раскрыть особенности формирования лексической картины мира у младших школьников в процессе языкового образования;

3. разработать критерии и показатели, уровни владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста в процессе языкового образования;

4. разработать учебно-методическое обеспечение по обогащению лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования;

5. проверить эффективность использования учебно-методического обеспечения на уроках русского языка по обогащению лексической картины мира.

Нами была выдвинута следующая **гипотеза**: для достижения обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования необходимо разработать специальное учебно-методическое обеспечение.

Объект: процесс обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

Предмет: учебно-методическое обеспечение по обогащению лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

В работе использованы следующие **методы**: аналитический, сопоставительный, индуктивный, дедуктивный. Важно отметить, что выбранная нами методология оказалось очень эффективной также при проведении исследования.

Практическая значимость и новизна заключаются в том, что предложенное учебно-методическое обеспечение представляет собой эффективную методику обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

Работа состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие лексической картины мира

В главе анализируются подходы к изучению проблемы лексической картины мира как в отечественной, так и зарубежной лингвистических традициях. Кроме того, разграничиваются понятия концептуальной, национально-лексической и речевой картин мира.

Проблемы взаимодействия языка, культуры и мышления занимают одно из центральных мест в исследованиях ведущих лингвистов, культурологов и философов мира. Идея взаимосвязи познания и языка, речи и культуры зародилась еще в XVIII веке, но глубокие исследования этих проблем начались лишь в конце прошлого века. Научные исследования, направленные в лингвокогнитивное и лингвокультурное русло, носили преимущественно декларативный характер и лишь в начале 70-х годов XX века началось целенаправленное исследование этих “слотов” знания, что, собственно, и связывается с появлением новых отраслей научного знания – когнитологии, лингвокультурологии, этнолингвистики, этнопсихоллингвистики.

Как отмечает Л. Даниленко, основательным теоретическим источником фундаментальной проблемы взаимосвязи языка, культуры и мышления считается учение Вильгельма фон Гумбольдта о духе народа и внутренней форме языка как выражении индивидуального, самобытного мировосприятия [9, 3]. В. фон Гумбольдт перманентно акцентировал внимание на неразрывности понятий “язык” и “народ”, “язык” и “культура” [2, 38].

Вполне понятным, на наш взгляд, является то, что вопросы закономерностей, механизмов и особенностей взаимодействия языка и культуры, а также языка и познания окружающего мира крайне трудно решить без привлечения к этому смежных с лингвистикой наук, в частности философии, психологии и культурологии, которые воспроизводят во всей полноте картину мира как человечества в целом, так и отдельной языковой личности в частности. Наше исследование соответствует установкам современных лингвистов и психологов - исследовать язык в неразрывной связи с культурой. Следовательно, направляем нашу научную разведку в систему “ЧЕЛОВЕК-МИР-КУЛЬТУРА-ЯЗЫК”. Основным ориентиром этой главы становится понятие картины мира.

Целью главы является определение системы координат, в которых пересекаются особенности восприятия человеком окружающего мира и влияние, которое имеет это восприятие на культурную и этническую среду. Несмотря на достаточно недолгий период своего научного развития, проблемы лингвокультурологии привлекали внимание многих ученых. В частности, зарубежных (А. А. Буров, Л. И. Гришаева, В. Гумбольдт, В. И. Карасик, Г. В. Колшанский, М. В. Пименова С. Д. Попова, В. И. Постовалова, И.А. Стернин, М.И. Толстой, В.М. Телия, Г. Х. Хайруллина, J.Link, L.Weisgerber и др.) и отечественных исследователей (И.А. Голубовская, Л. Иващенко, В.В. Жаворонок, С.Я. Ермоленко, Л.А. Лисиченко, В.М. Русановский и др.) привлекали основные идеи лингвокультурологии в целом и лексической картины мира в частности.

Язык – это зеркало, которое находится между миром и человеком, с помощью которого мы можем познать важнейшие свойства мира. В нем отражены не только реальный мир и условия жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. В.В.Жаворонок отмечает, что мир для человека предстает таким, каким она его познает, воспринимает и осваивает, в зависимости от уровня

личностного развития. Картина же мира – это творение человеческого деятельности, но не физической, а мыслительной, познавательной, результат освоения окружающего мира. Феномен мира, который человек воспринимает через родной язык, становится для него таким, каким является для нее сам язык. Итак, мы видим, что современные лингвисты тяготеют к рассмотрению человека в языке и языка для человека, а не для самого себя. Следовательно, каждая языковая единица ориентирована на концептуальное пространство окружающей среды, становясь речевым проявлением того или иного его фрагмента [11, 53].

В лингвокультурологической парадигме знания язык играет функцию средства интерпретации феномена культуры и отражения психологического характера народа, который пользуется этим языком. По мнению О.С. Комара, язык отражает общенациональную культуру, которая определяется культурными достижениями всего народа и его морально-этическими ценностями [14, 4]. Так, можем утверждать, что результатом отражения в языке явлений окружающей действительности становится появление картины мира, однако в разных ее вариантах – концептуальная, лексическая, наивная – в зависимости от степени обобщенности результатов постижения окружающего мира. И поэтому стоит хотя бы в самом общем виде разграничить упомянутые нами понятия. Наиболее общие характеристики имеет концептуальная картина мира, которая, по мнению Л.А. Лисиченко, предстает явлением многомерным, “в котором отражаются и элементы мирового универсума, и связи между этими элементами” [17, 12]. В.И. Постовалова дополняет это объяснение: “Картина мира не есть зеркальное отображение мира и не является открытым “окном” в мир, а именно картиной, то есть интерпретацией, актом миропонимания. Она зависит от призмы, через которую осуществляется мировоззрение” [19, 55]. Такое понимание

картины мира перекликается с ее интерпретацией, данной В.В. Жаворонком.

В работе “Когнитивная лингвистика” по ред. Поповой З.Д. дается довольно своеобразное определение картины мира [18, 24], где она понимается как ограниченная и “наивная”, она составляет для исследователя-лингвиста лишь исторический интерес: “совокупность зафиксированных в единицах языка представления народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление народа о действительности, отраженная в значениях языковых знаков – языковое членение мира. Языковое упорядочение предметов и явлений, заложенное в системных значениях слов информация о мире”.

Картина бытия как глобальный образ мира является результатом всей духовной активности индивида [20, 21]. Знаковость концептуальной модели мира проявляется прежде всего на уровне лингвистической организации фрагментов этнической картины мира. Образы-этномифологии как символично-семиотический феномен коррелируют с концептуальной картиной мира на уровне выявления ментально-образных схем [3, 9-10].

Стоит основательно исследовать понятие лексической картины мира, которое можем встретить уже в трудах зарубежных исследователей - В. фон Гумбольдта и его последователей – неогумбольдтианцев Л. Виттгенштейна, Л. Вайсгербера, И. Трира Б. Уорфа. Несмотря на широкий круг исследований этого языкового феномена, попытки придать ему терминологические рамки, можем констатировать его “расплывчатость” и “аморфность”. Онтологически понятие лексической картины мира берет свое начало с работ В. фон Гумбольдта, в которых оно понималось как “форма речи”, которая является неповторимой и индивидуальной для каждого народа, и представляет собой объединение отдельных языковых элементов в единое целое: “Духовное своеобразие и строение языка настолько тесно взаимосвязаны, что существование первого, обязательно предопределяет существование второго” [8, с.68], так же связаны и два способа выявления формы языка – внутренний и внешний, где первостепенное значение имеет внутренняя

форма, а внешняя воплощает и сохраняет ее в звуковой и семантической языковых субстанциях: “Постоянное и единственное в ... деятельности духа, что возвышает членороздельный звук до выражения мысли, взятой в совокупности своих связей и систематичности, и создает форму языка” [8, с.71].

Ю.М. Караулов, который первым в советской лингвистике подошел к изучению лексико-семантических полей, понимал языковую модель (картину) мира как “ ... способ существования лексики (словарь) в сознании носителя” [13, с.274]. Солидарную позицию занимает Г.А. Брутян, который определяет лексическую картину мира, как “ ... знание, закреплённое в словах и словосочетаниях конкретного разговорного языка” [4, с.109]. Следовательно, лексическая картина мира рассматривается этими лингвистами лишь на лексическом уровне.

По мнению Л.А. Лисиченко, лексическая картина мира состоит из языковых единиц, что выражают концепты, понятия, а также языковых способов и средств выражения связей, которые существуют в концептуальной картине мира [17, 14]. Да, эта исследовательница обращает внимание на связи языковых явлений в картинах мира – как концептуальной, так и языковой.

Польский лингвист Е. Бартминский предлагает рассматривать понятие “лексическая картина мира” в двух вариантах, которые упрощенно можно определить как “субъективный” и “объективный” и обозначить понятиями “видение мира” и “картина мира”. Видение предполагает наблюдателя, поскольку является чьим-то, а следовательно, и субъекта, который наблюдает; картина, которая также является результатом чьего-то видения, но уже не содержит такой сильной импликации субъекта, где центр смещается на объект, то есть на то, что содержится в самом языке [1, 87]. Само же понятие “лексическая картина мира” функционирует в трудах этого исследователя в довольно необычной трактовке: “воплощенная в языке

интерпретация действительности, которую можно представить в виде комплекса суждений о мире” [1, с.88].

В довольно основательном научном наследии Е. Селивановой “Современная лингвистика: терминологическая энциклопедия” лексическая картина мира определяется как “представление предметов, явлений, фактов, ситуаций действительности, ценностных ориентиров, жизненных стратегий и сценариев поведения в языковых знаках, категориях, явлениях речи, что является семиотичным результатом концептуальной репрезентации действительности в этносознании” [21, с.365]. Так, в отличие от Ю.М. Карулова и Г.А. Брутяна, эта исследовательница выходит за пределы одного языкового уровня и даже всей речи вообще, принимая во внимание еще и аксиологический, этический и когнитивный аспекты. Австралийский лингвист Г. Вежбицкая считает, что национально-культурная специфика ментальности и характера этноса оказывается не только на лексико-семантическом, но и на морфологическом и синтаксическом уровнях лексической структуры [5]. Такой позиции придерживается и В.М. Телия, которая считает, что лексическая картина мира создается не только с помощью красок конкретной лексики, а с “использованием синтаксических конструкций, которые с первых этапов существования языка отражали отношение между элементами действительности ...” [22, с.178].

А. Корнилов предлагает узкое “лексическое” понимание лексической картины мира, в котором и “выполняет прежде всего функцию фиксации национального видения мира, а синтаксис – это лишь способ функционирования лексических средств” [15, с.106]. Мы считаем, что такое узкое понимание лексической картины мира можно считать в определенной степени лингвистическим анахронизмом, поэтому и не разделяем эту точку зрения. Здесь наша позиция перекликается с оценками И.А. Голубовской, которая считает, что этот автор “может находиться “в плену” устаревшей парадигмы научного лингвистического знания” [7].

Исследовательница опровергает предыдущее утверждение: “Лексическая картина мира – мироощущение и миропонимание, которое выражается с помощью языковых знаков, озвученная интерпретация языковым социумом окружающего мира” [7, 36].

Обратим внимание на понимание понятия “лексическая картина мира” В. Жаворонком: “мозаикоподобная полевая структура взаимосвязанных языковых единиц, которые через сложную систему фонетических явлений, лексико-семантических и грамматических значений, а также стилистических характеристик отражает относительно объективное состояние вещей окружающей среды и внутреннего состояния человека, то есть в целом картину (модель) мира как таковую” [12, 15]. Мы видим, что в этом определении внимание обращается на уровне языка: от фонетического до стилистического, который, на наш взгляд, опоясывает все другие уровни, а также внимание акцентируется на полевом исследовании лексической карты мира вообще и языковых единиц, которые ее формируют, в частности.

По нашему мнению, лексическая картина мира – это система представлений о мире, которые, проходя сквозь человеческое познание, становятся ментальными конструкциями, отраженные на всех уровнях лексической системы, и могут быть переданы другим членам сообщества средствами национального языка. Подчеркнем, что большинство исследователей считает, что между лексической и концептуальной картинами мира существует тесная взаимосвязь: язык как бы очерчивает, выделяет определенные элементы концептуальной картины мира. То есть, язык объясняет содержание концептуальной картины мира, связывая слова между собой, вследствие чего образуется речи [20]. Несмотря на это, лексическая и концептуальная картины мира имеют ряд отличительных признаков.

Обратим внимание на аспект динамичности картин мира. Учитывая то, что познание окружающего мира происходит в постоянном пополнении и изменении концептуальной картины мира, в то время как лексическая картина мира более консервативна и долго сохраняет аспекты устаревших представлений человека о мире. Относительно структурного аспекта картин мира, то здесь ярко проявляется их взаимосвязь, обусловленная сходством их внутренней структуры: концептуальная структура может быть организованная в виде фреймов или идеальных когнитивных моделей, а лексическая – в виде тезауруса, отдельные блоки которого могут быть сходными с семантическими, ассоциативными или тематическими полями.

С.Я. Ермоленко отмечает, что единицы лексической картины мира – это этнопсихолингвальные явления, лингвокультуре́мы. Отметим, что такой подход к рассмотрению лексической картины мира является достаточно оригинальным. До этого лексическая картина мира членилась на такие единицы: концепты, фреймы, сценарии [10, 95]. Единицами лексической картины мира также определяются лексические парадигмы, построенные по принципу организации тематических групп лексики; лексико-синонимические ряды; семантические поля, которые объединяются вокруг ядерного слова-понятия; лексико-ассоциативные поля и тому подобное [10, 98]. Попутно обратимся к раскрытию понятия “лингвокультуре́ма”. Так, Е. Селиванова дает такое толкование понятию: “языковой знак, который содержит культурную информацию” [21, с.303]. Понятно, что лингвокультуре́ма не может соответствовать определенной лексеме, планом ее содержания есть культурная информация, которая имеет четыре способа выражения в языке и речи:

- 1) культурная сема;
- 2) культурный фон;
- 3) культурный концепт;
- 4) культурная коннотация.

Напомним, что картина мира - результат не только когнитивной деятельности человека, но и всей духовной деятельности личности. Ученые выделяют два важнейших способа постижения человеком окружающего мира:

1) мир, который актуализируется в ходе обычного, разумного эмоционального познания в результате повседневного опыта и различных видов преобразующей деятельности человека;

2) мир, созданный в ходе научного познания и отображения реальной действительности.

В соответствии с этим разграничиваются наивная и научная картины мира. Мы видим, что понятие «картина мира» основывается на изучении представлений человека об окружающем мире. Поэтому можно утверждать, что наша концептуальная система зависит от физического и культурного опыта.

Российские ученые-когнитивисты З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют составляющие лексической картины мира:

- номинативные средства языка – лексемы, фразеологизмы, а также отсутствием номинативных единиц (лакунарность различных типов);

- функциональные средства языка – отбор лексики и фразеологии для общения, состав наиболее частотных языковых средств;

- образные средства языка – национально-специфическая образность, направления развития переносных значений, внутренняя форма языковых единиц;

- фоносемантика языка [18, 64].

Картина мира выполняет две основные функции: интерпретативную (осуществлять видение мира) и регулятивную (выступать ориентиром в мире, быть универсальным ориентиром человеческой жизнедеятельности). Подчеркнем, что наличие большого количества картин мира, которые воплощают разное мировосприятие

людьми, - это не субъективная прихоть истории, а ее объективная необходимость.

Признаки языковой картины мира:

- Наличие имен концептов
- Специфическая ориентация предметных областей на определенную сферу общения
- Специфическая квалификация определенных предметных областей
- Специфическая комбинаторика ассоциативных признаков концептов
- Неравномерная концептуализация фрагментов действительности в зависимости от их значимости для определенного этноса

Картины мира являются слишком разнообразными, потому что это всегда особое видение мира, его смысловое конструирование, согласно определенной логики миропонимания и мировоззрения, они характеризуются исторической, национальной и социальной детерминированностью. Существует столько картин мира, сколько имеется способов мировидения, так как каждый человек воспринимает мир и строит его образ, учитывая индивидуальный опыт, общественный опыт, социальные условия жизни. Понятно, что субъектом картины мира (бытия), который наблюдает мир и отражает результаты своего познания, могут быть:

- отдельная личность (эмпирический субъект);
- отдельная группа людей,
- отдельный народ;
- человечество в целом.

Еще одним феноменом – результатом взаимодействия коллективного языкового сознания, реального мира и языка как средства репрезентации знания о мире становится национально-лексическая картина мира, выраженная этносом с помощью средств определенного языка,

мироощущения и миропонимания; озвученная интерпретация языковым социумом окружающего мира и себя самого в этом мире. По выражению Г.Д. Гачева, “национальный образ мира есть диктат национальной природы в культуре...” [6, с.431].

Центральной частью этого языкового феномена является тот единый понятийный базис человеческого сознания, на котором и основывается, в терминах Г. Вежбицкой, “психологическое единство человечества”:

“Наряду с огромным количеством понятий, специфических для данной культуры, существуют также некоторые фундаментальные понятия, которые подлежат лексикализации во всех языках мира... Языковые и культурные системы в значительной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура...” [5, с.321 – 322]. Сочетание универсального с национальным в языковой субстанции и создает “лицо” национального менталитета, “прорисовывая” его в языковых формах.

Мы уже частично касались вопроса разновидностей картин мира. Дополним этот аспект исследования некоторыми соображениями. В каждой самостоятельной области человеческого познания – мифологии, религии, науке – существуют свои особые средства мировосприятия, свои “призмы”, через которые человек видит мир. Результатом такого мировоззрения и становятся соответствующие картины мира – мифологические, религиозные, философские, научные. Подытоживая сказанное, делаем вывод, что существует столько картин мира, сколько существующих “миров”, на которые смотрит наблюдатель. Несмотря на это, Л.Б. Лебедева отмечает, что языковая картина мира не стоит в одном ряду со специальными картинами мира, она является их предшественником и формирует их, потому что

человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором хранится общественно-исторический опыт - как общечеловеческий, так и национальный [16, 9].

В течение последних десятилетий в славянском языкознании заметно активизировался интерес к проблемам изучения художественного текста, к вопросу анализа языкотворчества. Стоит упомянуть исследования российских ученых: Михаила Бахтина, Юрия Лотмана, Юрия Караулова, Ирины Ковтуновой; чешских: Франтишка Данеша; польских: Марии Ренаты Маеновой, Тересы Добжиньской, Анжея Богуславского, Ромуальда Гуце. В нашем языкознании — это труда Библик Светланы, Светланы Ермоленко, Ларисы Масенко, Анатолия Мойсиенка, Надежды Сологуб, Леси Ставицкой и др.

Несмотря на многочисленные исследования, вопрос изучения языкотворчества писателя и в дальнейшем остается актуальным и вызывает поиск и привлечение новых методов и подходов.

В современной лингвистике для обозначения совокупности характерных языковых черт творчества определенного писателя используют термины 'индивидуальный стиль', 'идиостиль', 'идиолект'.

Термин 'индивидуальный стиль' (взаимозаменяемый термин — идиостиль) трактуется в языковедческой литературе как «идейно-художественная, языково-стилистическое своеобразие творчества писателя и непосредственно отбор и синтез выразительных средств» [2, с. 6]. Важной составляющей идиостиля в современной поэтике является идиолект как языковая характеристика личности, которая не только очерчивает особое, но и раскрывает различные аспекты языка как общенационального феномена. Изучение идиостиля с точки зрения языкового помогает раскрыть индивидуальную неповторимость художника, проанализировать его вклад в развитие национального языка и основные тенденции развития определенного языкового периода.

Вопросы изучения индивидуального стиля в современных лингвистических студиях тесно связано с такими понятиями, как 'мировоззрения писателя', 'языковая личность' и 'языковая картина мира'.

Языковед Флорий Бацевич утверждал, что «языковая картина мира — это совокупность представлений о мире, которые исторически сложились в текущей сознании определенного языкового коллектива и отразились в его этническом языке; определенные способы концептуализации действительности с помощью средств этнического языка; имеет свои истоками идеи Вильгельма фон Гумбольдта (гумбольдианство) и европейского неогумбольдианства относительно внутренней формы языка, а также идеи американских этнолингвистов (Франца Боаса, Эдварда Сепира, Бенджамина Ли Ворфа), в частности гипотезу лингвистической относительности, согласно которыми значение элементов и категорий этнического языка складываются в единую систему взглядов, формируя коллективную философию, обязательную для всех носителей данного языка» [1, с. 223]. Для языкознания огромную роль сыграл труд Александра Потебни, который развил идеи Гумбольдта и в определенной степени опередил этнолингвистические идеи не только Сепира и Ворфа, но и некоторые концепции немецкого неогумбольдианства XX столетия (Лео Вайсгербер и др.).

В современном языкознании существует значительное количество монографических исследований и отдельные статьи известных и молодых ученых, в которых рассмотрены понятие языковой картины мира и подано попытки собственного определения этого термина.

В последнее время значительное внимание сосредоточено на исследовании языковой картины мира отдельных произведений писателей. Однако само использование термина «языковая картина

мира» относительно анализа художественных текстов и до сих пор принадлежит к дискуссионным проблемам.

Например, Рената Гжегорчикова писала, что поэт пытается дойти до такой глубины действительности, которая является невидимой для глаз; следовательно, можно говорить о особой картину мира поэтического языка, хотя следовало бы говорить о поэтическое видение мира, выраженное с помощью особенного (такого, что превышает норму) употребления языка. В любом случае, явления, о которых пойдет речь, является чем-то совсем другим, чем факты, были приведены ранее. Следовательно, лучше, пожалуй, не использовать к этому типу явлений понятие «языковая картина мира», сохраняя этот термин для системных фактов [4, с. 47]. Различать языковую картину мира от поэтической картины мира предлагает Анна Кадиевська. По ее мнению, в тексте тесно переплетаются ocasionальные явления, характерные для конкретного употребления, явления, присущие общенациональному языку и определенному автору. Все эти явления создают структуру, которую можно назвать текстовой картиной мира, что следует понимать как оппозицию к понятию «система» [5, с. 328].

Марьян Бугайский и Анна Войцеховская в статье «Teoria językowego obrazu świata w badaniu idiolektu pisarza» утверждали, что определенные языковые явления могут унормовываться в пределах текстов определенного писателя и таким образом входить в «системы» его языка, к идиолекту, который определяли как бытие между *langue* и *parole* [3, с. 34].

Противоположной концепции придерживаются Анна Пайдзинська и Ришард Токарный, отмечая, что художественные тексты содержат ценный, иногда основной материал для исследователей, которые пытаются воссоздать систему понятий, зафиксированных в языке, и могут быть использованы с разной целью.

Для подтверждения своего тезиса приводят такие аргументы: а) разнообразное творческое использование языка облегчает наблюдения над определенными представлениями о мире и его «вписанными» элементами в

конкретный язык; б) художественные тексты помогают проверить явления, установленные на основании кодовых общепринятых фактов;

в) художественные тексты могут быть существенным дополнением общепринятых фактов: могут не только обращать внимание исследователя на определенные аспекты языковой картины мира, выделяя или подтверждая определенные явления, которые можно было бы обнаружить во время анализа зафиксированных давно элементов, а также позволяют выявить следующие семантические трансформации слова, утраченные или незаметные в общенациональном языке, и непрерывно предоставляют доказательства смысловой открытости речевых высказываний [6, с. 156].

Ответ на вышеупомянутые утверждения стоит начать словами Яна Розвадовского который еще в 1913 году писал, что формирование отношения человека к собственной речи, к собственному способу понимания мира, заложенного в ее языке, имеет большое значение, поскольку влияет на развитие человека. Поэт идет только дальше по этой же дороге и должен ею идти, если хочет дойти до человеческой души [7, с. 200].

Следовательно, по нашему мнению, художественный текст представляет и индивидуальный мир отдельного автора, отдельного произведения, и мовотворчество определенного исторического периода, определенной эпохи и региона, в котором проживал писатель. Художественный текст на уровне с другими, а, возможно, даже и больше, может быть использован в реконструкции языковой картины мира. Сразу отметим, что даже грамматическая система языка может стать живой действительностью нашего сознания в определенных ситуациях, например, благодаря соответствующему выбору и подбору грамматических элементов, которые бы автоматически введены в произведение, но привлекают внимание, поскольку несут определенную смысловую нагрузку (например, стихотворение Галины

Посвятовської «Коньюгация»). Это не только становится важным для семантической структуры произведения, но одновременно отражает способ мышления, свойственный определенной языковой общности. Именно благодаря анализу поэтических текстов можно более эффективно прийти к семантизированной форме языка, семантических смыслов, закодированных в морфологии и синтаксисе, то есть к образу мира, которая раскрывается через грамматическую систему.

Особенно важным остается влияние художника слова на изменение норм родного языка, раскрытию ее возможностей и ресурсов.

Через язык художественных произведений, отбор изобразительных средств из общенационального языкового фонда и их художественное осмысление раскрывается и языковая личность писателя, его мировоззрение, духовные ценности, представления о добре и зле, прекрасное и безобразное, справедливость, смысл истории и назначения человека. И именно глубокий внутренний мир писателя с его эстетическими принципами мировосприятия, доминирующими духовными ценностями порождает дискурс, обращенный к эстетически, духовно, интеллектуально развитого читателя.

Индивидуальное мовотворчество подчиняется законам общенационального языка, писатель актуализирует те отдельные общезыковые значения языковых единиц, представляющих особую важность для него лично. Следовательно, происходит наложение авторских смыслов на загальномовні — для оказания определенного эстетического и экспрессивного значения слову и реализации его семантико-стилистического эффекта.

Кроме того, для каждого художника слова характерны индивидуально-языковые особенности образования авторских неологизмов и неосемантизмов или фразеологизмов.

Таким образом, можно говорить об определенной системности индивидуального стиля, основанного на формировании языковой картины мира.

И именно в этой картине мира писателя сочетаются общее и индивидуальное. Исследование языковой картины мира дает возможность увидеть индивидуальную неповторимость художника в представленной им вербально-эстетической картине мира, оценить его вклад в систему уже функционирующих словесных художественных средств национального языка, раскрыть его мировоззренческие и доминирующие духовные принципы.

Анализ языковой картины мира можно осуществлять на разных уровнях. Плодотворным, на наш взгляд, может быть изучение текстов одной тематики или времени возникновения, но для более полного раскрытия миропонимания поможет анализ всей его литературного творчества.

Для исследования языковой картины мира, на нашем мнению, можно использовать языкотворчество известных писателей. Это поможет раскрыть их языково-культурное влияние на литературный язык определенного периода и формирования ценностных культурных ориентиров, а также менее

Подводя итоги, отметим, что лексическая картина мира не принадлежит к числу научных или специальных картин мира, поскольку она является предшественником многих других картин мира и в определенной степени формирует их.

Лексическая картина мира является частью общенаучной, подсистемой концептуальной картины мира, включая те ее компоненты, которые соотносятся с языковыми знаками. Она выступает предшественником и формовочным фактором специальных картин мира. Это связано с той особенностью, что человек способен воспринимать и понимать мир, а значит и самого себя благодаря языку,

в котором закрепляется общечеловеческий и национальный опыт. Именно последний определяет призму, через которую человек воспринимает мир и, соответственно, формирует лексическую картину мира.

1.2. Особенности обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования

Сегодня мы поговорим о федеральных стандартах для начальной школы, об идеях, которые в них закладывались, и о реальном воплощении. Когда стандарты только принимались, их довольно бурно обсуждало экспертное сообщество, но это было несколько лет назад, и поэтому я попрошу Александра Григорьевича напомнить о главных, принципиальных отличиях этих новых стандартов.

Я намечу отличия того, что происходит сегодня в образовании, от того, что было раньше. Для понимания стандартов важно понять, что было. Была замечательная школа, в которой мы получили знания. Формула отрицания для школы не работает, поэтому стандарты нового поколения – это стандарты, где сохранена тенденция к познанию, что было раньше, но резким образом изменена. Если стандарты старого поколения стояли на трех китах, и у каждого кита было свое имя – знания, умения и навыки, на них многие десятилетия стояла школа. Сегодня другое видение, и оно начинается с понимания того, что школа основывается на развитии и мотивации. Это школа свободы и вариативного смыслового образования. Эти мудреные слова – стандарты вариативного смыслового образования – я хотел бы пояснить.

Первое правило. Выготский писал: "Наш ребенок бы знал и умел, и мог, но он прежде всего не хочет". Главная задача начальной школы, и любой школы, - создание мотивации к познанию, мотивации к обучению. Вторая задача, чтобы мы не давали осколки предметов – окружающий мир, язык и так далее, а давали целостную картину мира. И эту задачу мы пытаемся

решить. Не только целостную, но и ценностную картину мира. Третья задача, все мечтали не только давать знания, ибо в сегодняшнем мире очень трудно объять необъятное, - а научить учиться. Ядро нового стандарта – он учит учиться. И наконец, начальная школа, как и любая школа, была связана со сверхзадачей, мечтой. Если раньше в школе технология обучения строилась по формуле "ответы без вопросов" – вы приходили в школу, садились за парту и сидели от 1 до 10 класса, вас звали "Лена" и "Ваня" и говорили "ты", то сегодня ситуация другая. Начальная школа мечтает сохранить почемучек, ребят, которые строят проекты, задают вопросы, занимаются исследованиями. Сегодня это школа поиска и школа исследования. Вот те моменты, которые касаются формата стандарта в целом, и стандарта начальной школы.

Тем не менее, стандарт обязывает, по нему начальная школа должна жить. Школы сталкиваются с проблемами технического характера, не все инструменты понятны, и не всегда учителя проходят должны образцом курс, который должны были бы пройти. Насколько идея, заложенные в стандарте, соответствуют возможностям родителей и школы? Мониторинг, проведенный по регионам, показывает результаты применения стандартов, удачи их и провалы?

Конечно, стандарты – это понятие многослойное. Есть стандарты – документ, и в нем есть ценности, направления, ориентиры и так далее. И дискуссия об этом скорее даже социально-политическая дискуссия, чем педагогическая, потому что в них отражается общественное строение, общественное представление о том, какой должна быть школа, и это непростая дискуссия. Фактически мы должны ответить себе честно, возможна ли, например, гармонически развитая личность. Такие направления, ценности, ориентиры – свобода, самоопределение, индивидуальное развитие, вообще развитие ребенка – это вопрос на уровне общественно-политической дискуссии. На уровне педагогическом это – наличие инструментов, насколько это все

реалистично, насколько это реализовалось. Общего вывода по всей стране, про все школы я бы не решился. Где-то это реализовалось очень хорошо, и у вас в гостях сегодня представитель зеленоградской гимназии, лидера в этом смысла. Там, где мотивация учителей совпала со стремлением развивать мотивацию детей, там получилось, но это требовало огромной работы. Там, где мотивация учителей была низкая, где настроения учителей было такое – вы придумали стандарты, вы их и реализуйте, а мы здесь не при чем – ситуация другая. У нас в течение нескольких лет развивались стандарты снизу. Многие помнят педагогику сотрудничества, волну творческой педагогики конца 80-х – начала 90-х годов. И те учителя, те школы, которые были в этом движении, те восприняли новые стандарты как свое. Но огромное число учителей своим это не восприняло. Есть значительная доля школа, где очень современные и хорошо прописанные теоретически концептуальные основания профанированы.

Кроме того, стандарты точно не стали основой материального обеспечения школ, не стали основой муниципального, хотя в стандартах требование к условиям является одним из основных. Педагогические ориентиры в реальные документы по финансовому обеспечению школ не вошли. Муниципальное задание существует само по себе, федеральный образовательный стандарт сам по себе, пересечения нет. Нет и связи с оплатой труда. В системе оплаты труда реализация тех направлений, которые стандартами обозначены, нужны особые условия. Например, структура базовой части – за что платить учителю в начальной школе. Ему надо платить за те виды деятельности, которые приводят к результату, то есть и к тем предметным результатам, которые должны быть у ребенка, и к личностным. Это все особые виды деятельности, они должны быть оплачены, и этого тоже не произошло.

В российском образовании есть наработки, которые можно было использовать и для достижения личностных результатов, и метапредметных,

о них мало кто знает просто. Но вот как оценивать реально оценивать учителя по этим новым условиям, которые стандарт продиктовал?

Вопрос крайне важный. Это труднейшая проблема. Первое, не дай бог при выделении личностных результатов нам прийти в школу с тестом в руке, чтобы сказать, что этот ребенок имеет такие-то личностные прозрения, а этот другие. Главное сегодня – как строить эту диагностику. Есть диагностика отбора, и есть диагностика развития. Диагностика отбора – это селективная диагностика – кто успешнее, кто не успешнее. А диагностика развития основана на идеях таких гениальных исследователей, как Лев Семенович Выготский, Алексей Николаевич Леонтьев, Даниил Борисович Ликонин, Василий Васильевич Давыдов. Это диагностика, которая помогает вырастить ребенка. Для диагностики должна быть создана и создается новая типология задач. Если раньше в традиционной школе были задачи, в которых все дано, и если из пункт А поезд выйдет, он непременно попадет в пункт Б, то сегодня метапредметные действия оцениваются через задачи с избыточными данными, с мнимыми данными, жизненными задачами. Второе, в основу диагностики также ложится такая вещь, как возможность проектирования, как ребенок сделает проект. Поэтому оценивается то, насколько ребенок способен к инициативному проектированию тех или иных универсальных действий. И мы говорим о диагностике универсальных учебных действий, которые формируются у ребенка, которые кратко называются – УУД. Такие формы диагностики сейчас создаются, и надо дать эти инструменты в руки учителю, чтобы он понимал, что это инструмент, который является его помощником.

Во-первых, наша школа как раз восприняла эти новые стандарты как свои, потому что школа уже с 2006 года активно участвовала в реализации инновационных программ, результативно участвовала в федеральных конкурсах в рамках НП "Образование", поэтому у нас

была возможность оснащать школьную среду современными средствами обучения, получать опыт организации современного образовательного процесса, и к моменту принятия стандарта мы уже пришли с пониманием того, что такое новый образовательный результат, и были готовы переосмысливать вообще образовательный процесс.

По сути учитель является тьютором, проводником, это совершенно новый дизайн педагогики. Нашим учителям было сложно перестроиться, причем некоторые воспринимали изменения позитивно, некоторые спорили, но были готовы к диалогу, а были учителя, которые это отрицали и готовы были самоустраниться на тот момент. Здесь, я думаю, хорошо сработал регион, потому что мы очень много учились, посещали курсы при нашем Институте развития образования проходили, приглашали авторов стандартов, и мы чувствовали себя активными участниками процесса.

Очень сложно было опытным педагогам перестроиться. Новый стандарт работает в первую очередь на ребенка, его развитие. Вторая сложность – наши родители, с которыми тоже мы достаточно много потратили сил, проводя разъяснительную работу, размещали много информации на сайте, и СМИ помогли, органы местного самоуправления. Достаточно большая шла информационная поддержка, потому что школе в одиночку трудно было бы справиться.

Чтобы родилось что-то новое, приходилось не просто создать новые установки, а изменить установки, а это две большие разницы. В предыдущем рассказе мы видим идеальный пример, когда уже была сделана прививка к инновациям, благодаря многим инновационным программам, в том числе тем, которые "Эврика" ведет многие годы. Но не будем наивными и благостными. Мы имеем дело с изменением образа жизни школы через стандарты. И сказать, что учителя к этому готовы, было бы маниловщиной. Чтобы они были готовы, нужно еще много времени, но мы пошли на опережение, потому что хотя бы отвечать вызовам времени, вызовам сложности. Все человечество делится на тех, кто понимает, что есть вызовы

сложности, и это один слой культуры, и тех, кто остаются фундаменталистами, кто говорят пусть будет, как было всегда. Поэтому сегодня огромное количество рисков, с которым мы имеем дело, и прежде всего риск мотивации учителей, риск трансформации, готовности учителей. Не учителя в этом виновны, но здесь нужны колоссальные усилия и великое желание на уровне образовательной политики.

Мы в основном говорим о педагогах, готовы они или нет. А готовы ли дети к новому, нестандартному, с точки зрения родителей, а отсюда и детей, насколько сами дети входят в условиях нового стандарта?

Напряжение ситуации задается тремя точками. Первое – это вызовы времени, и нам надо четко понимать, что вызов состоит в том, что это вал информации, огромное количество возможностей, которые натурально не даны. Человеку, который не умеет пользоваться интернетом, грубо говоря, интернет не дан, он есть, но его нет. И эти возможности могут считываться очень поверхностно. Сейчас даже появился такой термин – серфинг, относительно работы в интернете. То есть человек скользит по сайтам, что-то там кликает, мелькает, и его компетентности не хватает на то, чтобы искать, оценивать и так далее. Вызовы времени – это возможности, которые требуют от человека, чтобы он умел самоопределяться, гнуть свою линию, удерживать свой вопрос, сопоставлять голоса, то есть это огромный пласт компетенций.

Если говорить о ребенке, базовые открытия про ребенка были сделаны в 60-е годы, когда Василий Васильевич Давыдов сказал, что вот эти вот мелкие, они могут планировать, себя оценивать, но только в некоторых ситуациях. То есть ребенок в этом возрасте может быть вполне инфантильным, а может это все научиться делать. Причем не научиться, превышая возможности возраста, а научиться с радостью, в удовольствие. В этом смысле у нас очень сильны традиции гиперопеки

детей, и в этой ситуации говорить о педагогике сотрудничества, где ребенок учится самостоятельности, сложно.

Третья точка – школа. Говорить о том, что стандарт опережает ребенка или опережает ситуацию, мы не можем. Стандарт опаздывает в этом смысле! Но стандарт опережает возможности школы. Начальная школа бесппроблемна, дети прекрасно выдерживают старый режим обучения, и если хорошая учительница, много хвалящая детей, она ведет с ними традиционное обучение, то и дети хороши, они дисциплинированы, и проблемы с самооценкой, самоопределением вылезут потом, когда основная школа будет говорить: а что вы там сделали в начальной школе? Дети готовы, а вот готовы ли мы сформулировать ситуацию... И без работы с родителями не получится ничего, потому что часто родители говорят: что новые стандарты не дадут знания детям и так далее. Главные достоинства стандарта, в него это вшито: знания, умения и навыки не противоречат метапредметным умениям.

Здесь можно развести две проблемы: человеческий фактор – учителя, родители, иногда дети, но еще и техническая составляющая – материально-техническая база, которая должна быть в школах, и которая не везде есть. Вот если бы, Ольга, у вас не было оборудованных классов, компьютеров и так далее, смогли бы вы справиться с этим стандартом?

Мы, конечно, приложили к этому большое количество усилий. Сейчас, имея всю эту замечательную базу, мы можем предоставить нашим детям современное качественное образование. Если бы ее не было, я думаю, такого результата мы бы не добились. Мы очень много потратили сил и на обучение наших педагогов, потому что дети знали на тот момент часто гораздо больше наших учителей.

Есть сельские школы, где дома у детей нет интернета, компьютеры, и условия в этом случае неравны. И добиваться таких результатов здесь достаточно трудно. Это как-то учитывается в новом стандарте?

Это необходимо учитывать. Но нет идеальной ситуации. В малокомплектных школах, сельских школах пытаются создать развивающую,

мотивирующую среду, и во многих школах она только создается. Но это не значит, что надо сдаваться. Техносфера школы – важное условие сегодня развивающей среды. Но если даже нет интернета, нужного количества компьютеров, все зависит от того, хочет ли учитель, хочет ли родитель, хочет ли ребенок сделать реальную мотивирующую среду без развития. Без этого ничего не получится. У нас есть триада – ребенок, родитель и учитель. И учитель начальной школы – ему невероятно трудно, потому что он учитель по всему! Но учитель может сказать: у меня нет компьютере, я не знаю, как работать с интерактивной доской... Это реальные проблемы, и с ними мы никуда не продвинемся. Проблема модернизации образования, когда школы оснащаются новой техносферной реальностью, есть. Ну, мы в такой ситуации.

Это зависит, конечно, от региональных и муниципальных властей. И для меня сейчас показатель введения новых стандартов – это условия. Это такая же часть стандартов, как и результаты. Если нет условий, стандарт не может быть выполнен. Такой показатель нельзя достигать планово. Если условий нет, школа хорошо учит, родители довольны, но официальным требованиям образования она не соответствует, - такое тоже может быть, и не надо от этого убегать. Но надо честно сказать: если условия не созданы, и дело не в компьютерах, а в самой среде, если среда не развивающая, то говорить о выполнении стандартов я бы не стал. На данном этапе это даже важнее, чем показатели ребенка. Нет условия – не будет и результата.

Стандарт писался, когда в школу шли деньги, были национальные проекты, и этим пользовались многие школы, чтобы подняться выше среднего уровня. Сейчас условия иные, и родители в некоторых случаях, наверное, даже могут пойти в суд... Важно, что родители сегодня начали качать права, они рассматривают школу как место, которому они могут предъявить определенные претензии,

поэтому родители не дают спокойно спать учителям. А тучность времени зависит от политической установки лидеров страны и лидеров образования. В России всегда есть возможности, вопрос только в том, какая политика и как она проявляется в образовательной политике. Если тратить деньги в основном на оборону, то мы превращаемся опять в тоталитарную страну, и сама же оборона выпадет из игры, потому что не придут те, кто может решать те или иные современные задачи для обороны. Поэтому я бы сказал, что тучность – это вопрос теории относительности.

Что сегодня нужно, чтобы стандарты стали реальностью, - прежде всего нужна школа и директор. Пока директор школы не будет мотивирован, он не создаст образовательную среду для учителей. Второе, авторские школы не исчезли. Незаметно происходит следующее: идеология развивающего образования стала прозой, и сейчас возникает другая инициация, другой рывок. Третье, мы владеем уникальными культурно-деятельностными технологиями образования, которые не сводятся ни к доскам, ни к железкам, ни даже к мелу. Они сводятся к искусству общения между учителем, который не авторитарен, а который собеседник ученика, и возникает диалог. И в этом диалоге с продвинутым сверстником, с учителем, с родителем появляется та самая мотивирующая, развивающая среда. И наконец, я был бы утопистом, если бы не поддержал то, что сказал Саша. Без стандартов, где условия нами делаются, проектируются, мы будем заниматься профанацией. Отсюда у региональных властей ключевая задача – посмотреть, сделали мы эти условия или нет, мотивировали учителя или нет, будем ли мы вкладывать деньги в учителя, которые ничего не делает и не хочет...

Концептуально стандарты друг в друга перетекают, да. Но стандарты самой школы намного сложнее. Стандарт начальной школы, в нем учебная деятельность как процесс сохранена. А вот в стандартах средней школы принципиально меняется сам подход. У ребенка должна быть среда максимальных проб, выбора, акцент давления снимается. Традиционная наша школа к этому точно не готова. У нас был сильный пресс учителя-

предметника, а у подростка в это время совершенно другая мотивация и доминанты, и полное игнорирование естественного этапа развития личности в школе было нормой. Стандарт, который сейчас предложен, меняет эту картину радикально. В этом плане как будет осуществлена переподготовка учителей, изменение среды, где будет возможность у ребенка попробовать себя в различных видах деятельности, - это ключевой замысел этого стандарта. И педагогически это осуществить очень сложно, потому что учителя-предметники должны смириться с тем, что не их роль здесь ключевая. Подростку надо дать себя попробовать себя везде, и здесь дополнительное образование, тьюторство, помощь ребенку в нахождении направлений деятельности успеха – это будет самое главное. Это невероятно трудно! И подготовка к этим изменениям, должен констатировать, идет очень слабо.

Сам стандарт автоматически ничего не сделает. Если он реализуется, если дети выходят более самостоятельными, даже если средняя школа будет к этому не готова, то у детей все равно появятся новые возможности, которые помогут пережить и стрессы подросткового возраста, и основной школы. Если учитель работает по-новому, это хорошо для ребенка в любом случае.

Есть уникальные ресурсы для решения этих проблем. Сегодня самостоятельность, инициативность появляются у детей, ребенок по-другому подготовлен к средней школе. Сегодня, когда мы говорим о Гугле, о поисковых системах, это уже как "дважды два – четыре", и сам ребенок становится поисковой системой. И получается интереснейшая вещь! Сегодня дополнительное образование детей и подростков, как мост между начальной школой, основной и старшей – это "перпетум мобиле" детского развития. Сегодня могут произойти изменения при большей опоре не матасистемное, вариативное образование – ресурсе мотивации при переходе от началки к основной школе. И этот мир

должен быть существенно расширен. Поэтому ключевые действия, которые на политическом уровне должны быть предприняты, это опора на метасистемное вариативное образование, которое сегодня называется словом – дополнительное.

Второе, необходимо сегодня бросить силы на профессиональный рост учителя. Те технологии культурной деятельности, о которых мы сегодня говорили, должны стать реальной средой их жизни, и они должны понимать их выигрышность для себя. Мотивируем учителя, мотивируем ребенка, мотивируем родителя – тогда мы справимся. Но если государство будет при этом сладко спать, то мы будем иметь те риски, которые мы сегодня обозначали в нашем общении.

Бесплатное дополнительное образование сейчас уходит, а в стандарт начальной школе входит сейчас внеурочное образование – 10 часов.

В начальной школе обязательно заложено то, что называлось раньше дополнительным образованием. Дополнительное образование вошло в пространство школы и стало ее неотъемлемой частью. Вопрос платности или бесплатности – важный, но не думаю, что к нему сводится реальная ситуация. Качество внеурочных занятий оставляет желать лучшего – это факт.

Тем, что они называются внеурочными, уже фиксируется некоторая такая странная ситуация понижения статуса, а с другой стороны, что все остальное – урочное. Вообще в стандартах – в школе не только уроки, а есть и другая деятельность, разрушаются границы урока. Это в стандарте не прописано, но подразумевается, что дети делают проекты, и это другое пространство и время в школе.

Внеурочные занятия по стандарту заложены как обязательные, но здесь возникли многие ситуации. Появились губернаторы и сказали: раз внеурочные – денег не надо давать... И хотя в стандарте это заложено, но некоторые регионы по этому поводу стали импотентны.

Неотъемлемым признаком высокой языковой культуры является владение лексическим богатством родного языка. Младшие школьники, усваивая лексические понятия, развивают внимание к слову и его значение, расширяют активный запас слов, вырабатывают умение пользоваться ими в устной и письменной речи. Систематическая работа по лексике способствует созданию необходимых предпосылок для изучения различных разделов школьного курса на лексической основе, для целенаправленного обогащения словарного запаса речи. Развитие личности является вместе с тем показателем ее умственных способностей. Основная цель школьного курса языка заключается в приобретении школьниками элементарного лингвистического образования, а также в формировании у них речевых умений и навыков, необходимых для активной общественной деятельности и самостоятельной работы над повышением своего культурного уровня и профессиональной подготовки. Изучение лексики в школьном курсе языка – неотъемлемая часть работы над развитием речи учащихся. Проблема формирования познавательной активности школьников принадлежит к наиболее актуальным в современной дидактике и методике изучения отдельных учебных предметов. В трудах дидактов определены основные положения теории формирования познавательной активности, сущность этого понятия, его структура.

В современных дидактических исследованиях принцип активности трактуется как один из основных принципов обучения. Одновременно подчеркивается, что все другие дидактические принципы могут функционировать только на основе введения принципа активности, который является показателем уровня реализации каждого из принципов обучения.

Познавательная активность проявляется в умении школьника видеть проблему, формулировать ее, находить пути решения,

вырабатывать свое мнение о изученных явлениях. По определению Г.И. Щукина, познавательная активность школьника – это интегральное свойство личности, которое интенсивно формируется в школьные годы и влияет на весь процесс учебной деятельности. Это и предпосылка, и результат развития школьника; это и цель, средство и результат активизации учебно-воспитательного процесса [7, с. 28].

Познавательная деятельность – особый ее вид, потому что ее субъектом является ученик, у которого формируется, его сознание, интеллект. Но обучение может протекать по-разному, и именно это влияет на конечный результат – на характер усвоения знаний, умений и навыков. Когда не происходят изменения в сознании школьника – это репродуктивный характер протекания деятельности, в основе которого – заучивание услышанного и прочитанного без сознательного осмысливания содержания. Когда же изменения происходят, то в условиях самостоятельного поиска и творчества знания проходят другой путь: через мысль, волю и саму личность в целом.

Деятельность учащихся не сводится к самому слушанию учителя и воспроизведению услышанного, а включает наблюдения над фактами языка, осмысления и сопоставления, применения знаний на практике. Для формирования интереса учащихся к обучению важное значение имеет форма изложения материала учителем. Так, уроки, в процессе которых говорит педагог, а ученики пассивно слушают, не способствуют выработке у школьников глубокого и устойчивого интереса к знаниям. А уроки, во время которых обеспечиваются широкие возможности для проявления активности и самостоятельности учащихся, в значительной степени стимулируют развитие познавательных интересов.

Уместно выделить условия, при которых возникает и развивается интерес к обучению, в том числе и к языку:

1. Организация такого обучения, где ученик вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, действовал активно, решал вопросы проблемного характера.

2. Разнообразие учебного процесса: способов действия, информации, видов работы и тому подобное.

3. Обоснование важности изучения предмета, определенной темы.

4. Увязывание изучения нового материала с ранее изученным.

5. Доступность материала, который изучается (ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает заинтересованности; обучение должно быть сложным, но посильным).

6. Регулярная проверка и оценивание работ учащихся.

7. Яркость, эмоциональность материала, языка самого учителя [6, с. 117].

Школьный курс лексики имеет свои лингвистические основы, под которыми следует понимать те базовые положения языкознания, что представляют теорию и практику изучения лексики в школе. Современная методика обогащения речи учащихся лексикой строится на основе достижений украинского и российского теоретического языкознания (труды Н.Д. Бабич, И.К. Белодеда, А. Бурачка, Ф.И. Буслаева, Н.А. Желтобрюха, А.А. Потебни, Л.Г. Скрипник, И.И. Срезневского, Г. М. Удовиченко и др.).

Повседневная работа над выработкой у учащихся правильного, четкого литературного языка должна занимать основное место в школе. Во время обучения учащиеся должны закрепить свой словарный запас, расширить и осознать его, уметь пользоваться им, подбирать необходимые слова, следовательно, уметь четко, логично и правильно освещать свои мысли. Школьники, усваивая лексические понятия, развивают внимание к слову, его значение, расширяют активный запас слов, вырабатывают умение пользоваться ими в устной и письменной речи. Развитие лексики – это раскрытие смыслового значения слова, уточнения содержания, смысловой отбор слов. Работа с лексикой формирует у учащихся начальной школы умение пользоваться

различными словарями, что имеет важное практическое значение. Уважение к слову человечеству необходимо так же, как и уважение к самому человеку. В то время, когда гуманитаризация всех сфер жизни становится ведущей тенденцией при решении любой проблемы, влиятельная сила слова должна активизироваться. Приступая к лексической работе в каждом классе, учитель должен знать активный словарь учащихся, организовывать работу над введением в лексикон новых слов и уточнением значений известных уже им. Ориентировочно учащиеся должны усваивать до 1200 слов в год. От учителя зависит, какую лексику и в каком объеме надо ввести в активный словарь учащихся. Ведь ученики могут иметь большой запас слов, но не умеют им пользоваться. И основным недостатком является несформированность умения подбирать синонимы. Неиссякаемым источником пополнения синонимического словаря является художественная литература. Как языковой материал, надо использовать лучшие образцы народного творчества, в частности пословицы и поговорки, – они содержательные, поучительные, образные. Определенное место среди материала, используемого на уроках русского языка, должно принадлежать так называемым «пейзажным» текстам. Следует поощрять детей к употреблению в собственной речи эпитетов, метафор, сравнений и других средств художественной выразительности [2, с.21-23]. В системе упражнений с синонимами большую роль играют творческие диктанты, написание сочинений, сочинений-миниатюр, работа над стилистическими ошибками. Такая работа активизирует мышление учащихся, интерес. Во 2 классе ученики начинают изучать имя существительное как часть речи. Им впервые предлагается определение существительного, демонстрируются его лексические возможности – синонимичное богатство, возможность употребляться в прямом и переносном смысле, образовывать антонимичные пары, омонимия.

Также второклассники знакомятся с числом существительных на понятийной основе (один-много). Ценным видом работы может быть

проведение лексических путешествий, во время которых ,дети знакомятся с происхождением слов. Виды лексической работы очень разнообразны. Основные из них такие:

- 1) раскрытие значения слова путем анализа его состава;
- 2) образование слов от одного и того же корня;
- 3) упражнения в раскрытии значения слова в связи с изменением в нем префикса, суффикса;
- 4) раскрытия и уточнения значения слова путем использования словарей;
- 5) обогащение активного словаря путем подбора слов синонимов, омонимов, антонимов;
- 6) раскрытие значений фразеологических сочетаний и подбор к ним синонимов.

Анализ психолого-педагогической литературы дал возможность выяснить, что ведущей деятельностью младшего школьного возраста является общения школьников с помощью языка. Этот период наиболее благоприятен для усвоения языковых средств. Но в процессе развития речи, вследствие того, что учитель не владеет арсеналом методических средств, которые активизируют познавательную деятельность, теряется естественная коммуникативность речи, интерес к изучению предмета. Поэтому активизация познавательной деятельности учащихся в процессе изучения именно лексики – самая большая проблема современной школы. К тому же, познавательная активность является показателем эффективности урока языка. С целью совершенствования учебного процесса следует:

- систематически использовать частично-поисковый метод, эвристическую беседу, метод проблемного изложения материала, исследовательский;

- чаще практиковать на уроках русского языка такие эффективные приемы: моделирование, конструирование, анализ, синтез, сравнение, обобщение, различные виды разборов;
- проводить нестандартные уроки: в форме игры, соревнования, сказки, интегрированные занятия;
- практиковать взаимную проверку работ, рецензирование ответов, сочинений;
- пропагандировать составление опорных схем, проведение диктантов, выполнение творческих, интересных упражнений, проблемно-поисковых задач.

Учебный процесс будет результативным, а педагогические действия учителя, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся 1-4 классов в процессе изучения лексики, действенными, если развивать интерес к обучению; проводить работу над формированием познавательной потребности; стимулировать развитие нравственно–эмоциональных качеств личности; совершенствовать учебные возможности учащихся; обеспечить систематическую работу над средствами выразительности; превратить ученика в соавтора урока; систематически использовать частично-поисковый, исследовательский, метод проблемного изложения материала, эвристическую беседу, чаще практиковать такие эффективные приемы, как моделирование, конструирование, анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, классификация; поддерживать микроклимат урока, способствовать созданию положительной атмосферы обучения, утверждению у школьников познавательной и коммуникативной мотивации; совершенствовать содержание учебного материала и разнообразить формы работы; привлекать учащихся к творческой деятельности; обеспечить систематический контроль и самоконтроль.

1.3. Содержание и методы работы по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников

В современных условиях развития общества язык рассматривается как средство общения и приобщения к культуре других народов. Отметим, что для успешного коммуникативного процесса участникам общения следует учитывать не только языковые нюансы, но и различные культурные аспекты: традиции, обычаи, способы выражения эмоций, жесты и тому подобное [1]. Для того, чтобы успешно осуществлять общение на языке, нужно овладеть им на достаточно высоком уровне, что возможно за счет увеличения словарного запаса.

В новой редакции Государственного стандарта начального общего образования указывается, что содержание образования должно основываться на общечеловеческих ценностях и принципах научности, поликультурности, светского характера образования, системности, интегративности, единства обучения и воспитания на принципах гуманизма, демократии, гражданского сознания, взаимоуважения между нациями и народами в интересах человека, семьи, общества, государства [6]. Поэтому особое внимание должно уделяться обучению языку младших школьников, учитывая потребности современного общества.

Заметим, что во время обучения языку младших школьников нужно уделять большое внимание изучению лексики, поскольку она является важнейшим компонентом речевой деятельности; основой для осуществления успешного общения и взаимодействия в иноязычной среде. Недостаточный словарный запас вызывает у младших школьников чувство неуверенности и нежелание говорить. Поэтому одной из основных задач урока является работа над обогащением

словарного запаса учащихся. Известно, что эта работа является наиболее трудоемкой, поскольку лексический состав языка достаточно разнообразный и является красочной картиной, а лексические единицы - разноплановыми явлениями, существенные свойства и особенности усвоения которых трудно выявить и методически правильно подать.

Школьной Программой для 1-4 классов определен объем лексики, которой должен овладеть каждый ученик, и который он должен использовать и понимать во время осуществления коммуникации. Работа над накоплением словаря сопровождает весь процесс обучения: почти каждый урок происходит ознакомление с новыми лексическими единицами и проводится работа для их усвоения. Поэтому для учителя важно пробудить в учащихся интерес к постоянному расширению словарного запаса. Действительно, гораздо проще увеличивать активный (то есть базовый набор лексических единиц, которые учащиеся должны знать и уметь воспроизводить в продуктивных видах речевой деятельности) и пассивный (это лексика, которую учащиеся должны понимать в ходе рецепции, но не обязательно использовать в своем вещании) словарь не за счет механического привнесения новой лексики, а за счет творческого применения уже изученных лексем в новых контекстах [2].

Изучение в начальной школе материалов по разделу «Лексика» начинается с осознания таких понятий: лексическое значение слова, многозначные и однозначные слова, слова с прямым и переносным значением, омонимы, антонимы. Лексикология является наукой не об отдельных словах, а о лексической системе языка в целом. Поэтому слова изучаются с точки зрения: 1) их смыслового значения; 2) места в общей системе лексики; 3) происхождения; 4) применяемости; 5) сферы применения в процессе общения; 6) их экспрессивно-стилистического характера.

Как раздел науки, лексикология имеет свой объект исследования и обладающей своей системой понятий, которые тесно связаны с грамматическими, фонетическими формами и значениями. Поэтому изучать

лексикологию необходимо наряду с другими науками о языке, чтобы учащиеся усвоили язык как систему знаний. Изучение лексики осуществляется поэтапно: пропедевтический этап (начальная школа): систематическое изучение, рассмотрение лексических явлений при изучении словообразования и грамматики, функционально-стилистический этап. Усвоение теоретического материала данного курса имеет важное значение, ведь это дает возможность изучать грамматику на лексической основе, практически показывать взаимосвязи между разделами школьного курса языка, свободно оперировать словом, правильно и целесообразно употреблять его в речи в зависимости от цели высказывания и ситуации речи.

Методика изучения лексики основывается на учении о слово как языковой реальности, что представляет собой основную, центральную функционально-структурную единицу языка. Как единица языка, слово выполняет номинативную функцию. Оно рассматривается как совокупность значений, которые неодинаково проявляются в речи. Слова служат для называния явлений действительности, их материальную оболочку составляет комплекс звуков или один звук. Значение слова – это связь, что исторически сложившийся в определенном обществе, между звучанием слова и тем отражением предмета, которое появилось и закрепилось в сознании человека. По своим значениям, функциям, грамматическим признакам слова делятся на три группы: самостоятельные, служебные, междометия и звукоподражательные слова. Самостоятельные слова имеют лексическое значение, поскольку означают что-то конкретно существующее или такое, что мыслится как конкретное явление. Носителем лексического значения является основа слова. Лексическое значение не зависит от грамматического и является неизменным. Обязательно надо учитывать, что самостоятельные слова, сохраняя единство лексического значения, могут иметь разные грамматические

формы. Они также имеют по несколько значений, каждое из которых выражается только в конкретной речевой ситуации, причем лексическое значение слова реализуется в контексте.

Порядок сообщения сведений о лексических явлениях, которые изучаются в школе, следующий: 1) определение лексического понятия, его суть; 2) цель использования лексического явления в речи; 3) способы отображения этого явления в словарях; 4) использование его в разных стилях речи.

Знакомя учащихся с многозначными словами, подчеркиваем, что подавляющее большинство слов языка являются многозначными. Они имеют прямые и переносные значения, которые наиболее точно раскрываются в контексте. Переносное употребление слов особенно распространено в художественном и разговорном стилях. Переносное значение можно определить только в сочетании с другими словами. Значительные трудности для учащихся представляет разграничение многозначных слов и омонимов. С внешней точки зрения омонимия подобна полисемии. Но по своему содержанию явление омонимии существенно отличается. Есть разные подходы к этому вопросу. Омонимы и многозначные слова можно разграничить с помощью подстановки соответствующих синонимов, или обращать внимание на принадлежность слов к различным семантическим группам. Критерием может быть наличие морфологических признаков соответствующих слов и их синтаксических связей с другими словами. Можно использовать и такой способ различения омонимии и полисемии: к одинаковым словам подобрать соотносительные слова. Если эти слова не станут в синонимический ряд – это омонимы. Например: ключ – родник, ключ – отмычка. Следовательно, эти слова являются омонимами. В определенной степени помогает разграничить многозначность и омонимию выявление, подбор родственных слов. Но этот критерий не является исчерпывающим, потому что не от всех омонимов существуют производные слова. Это означает, что единых критериев не существует, поэтому нужно

обращать внимание на смысл слова, наличие или отсутствие внутренней семантической связи между словами. Между омонимами эта связь отсутствует.

Прорабатывая тему «Синонимы», следует обращать особое внимание на формирование умения подбирать синонимы с определенным смысловым оттенком, избегать неоправданного повторения одинаковых или однокоренных слов. Необходимо научить учащихся пользоваться синонимическими словарями, определять стержневое слово в синонимичном ряду, также практически знакомиться с контекстуальными синонимами.

Отдельную разновидность синонимов составляют фразеологические синонимы. Они соотносятся со словами определенных частей языка, а именно: с существительными (сон рябой кобылы – ерунда), прилагательными (как две капли воды – похож), глаголами (держат язык за зубами – молчать), наречиями (среди бела дня – днем). Разделение синонимов на группы является условным. Выбирая синонимы, нужно иметь в виду, что слова многозначны, поэтому каждому из этих значений соответствует свой синоним. Чтобы глубже проникнуть в семантику синонимов, нужно рассматривать их в контексте, в сочетании с другими словами, а не изолированно. Слова-синонимы по своим общим основным значениям объединяются в одну группу, что называется синонимическим рядом.

Главное слово называется стержневым (выражает общее значение). Умелое использование синонимов делает речь богаче, эмоционально насыщенной, более совершенной.

Прорабатывая тему «Антонимы», следует обращать внимание на то, что многозначное слово может иметь несколько антонимичных пар в зависимости от количества значений, например: сухой – мокрый, сухой – эмоциональный, сухой – мягкий. А также стоит подчеркивать, что антонимы объединяются не в ряды (как синонимы), а в пары (там –

здесь, светлый – темный) на основе совместного общего понятия и противоположного проявления качества, свойства, состояния предметов и тому подобное. Уместно обратить внимание учащихся на то, что антонимы, как и синонимы помогают ярче, полнее передавать мысли. Антонимов не имеют: собственные имена существительные; существительные, обозначающие сугубо конкретные вещи; все числительные; некоторые местоимения; отраслевые узкоспециальные термины; немало прилагательных, глаголов и тому подобное. Отдельную группу составляют контекстуальные антонимы.

Следовательно, усвоение лексических понятий, раскрытие их сущности, внутренних взаимосвязей между ними является основой изучения лексики. Чтобы активизировать деятельность учащихся, обогатить словарный запас, воспитать внимание к слову, учитель предлагает такие лексические задания: подбор собственных примеров; выявление и исправление лексических ошибок; классификация лексических явлений, составление схем и таблиц; лексический анализ; определение функций лексического явления в тексте в зависимости от его стиля.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся в процессе изучения лексики имеет теоретическую лингвистическую базу. Лексический аспект языка был в поле зрения многих языковедов, так заложено прочное основание для решения проблемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках языка именно в процессе изучения лексики. Нет единого взгляда в педагогической литературе и на понятие «познавательная активность». Активность определяется через деятельность, указывает на ее характер, на отношение субъекта к деятельности. В большинстве научных источников она трактуется как стремление к обретению знаний.

Познавательная активность – динамическое качество личности, которая меняет свой характер (от репродуктивной к творческой) и уровень (высокий, средний, низкий) в процессе обучения. Результат зависит от методов и

приемов учителя и участия школьников. В современных дидактических исследованиях принцип активности трактуется как один из основных принципов обучения. В результате проведенной работы ученые пришли к выводу, что познавательная активность является предпосылкой и результатом развития школьника. Внутренними стимулами активности выступают потребности, интересы, мотивы, интеллект, воля, эмоции.

Интерес является основным познавательным мотивом, который положительно влияет на все психические процессы и функции, выступает побудительной силой процесса учения. Ученые выделили условия, при которых в учащихся возникает и развивается познавательный интерес: организовать такое обучение, где бы ученик вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, активно действовал, решал вопросы проблемного характера; разнообразить учебный процесс; осознавать школьниками важность изучения предмета; обучение должно быть сложным, но посильным; чаще проверять и оценивать работу учащихся; яркость, эмоциональность материала, речи самого учителя; положительный тонус процесса обучения, духовный контакт между наставником и учеником; связь нового материала с ранее изученным; максимальная опора на активную деятельность школьника.

По нашему мнению, эффективным средством решения проблемы обогащения словарного запаса младших школьников является применение игровых технологий на уроках. Благодаря играм можно создать ситуации, максимально приближенные к жизненным, в которых учащиеся вынуждены использовать язык как единственное средство общения. Проблема применения игровых технологий в процессе изучения на начальном этапе обучения освещены в трудах И. Верещагина, Д. Элькониной, Е. Пассова, Г. Роговой и других ученых-методистов [7].

Применение игровых технологий на уроках в начальной школе может происходить на любом этапе: это помогает повторить лексику по теме; активизировать словарный запас младших школьников; научить употреблять лексику в речевых ситуациях; развивать творческие умения и способности учащихся. В игре, при многократном повторении (что является необходимым для фиксации модели в памяти) лексических единиц, младшие школьники не устают, не боятся неправильно высказаться или сделать неправильное действие и более четко запоминают необходимую лексику. Кроме того, во время игры у учащихся развивается так называемый потенциальный словарь. Объем потенциального словаря зависит от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводится из конверсии, например; также при помощи понимания интернациональной лексики [12].

Так, ученый. Кудрявцев считает, что изучение лексики на уроках в начальных классах должно происходить в процессе игрового общения, во время которого ученики могли бы по-новому осмысливать коммуникативную ситуацию, что будет способствовать успешному усвоению материала в дальнейшем его изучении. Он разработал систему занятий, которая базируется на применении игровых технологий на уроках. Эта система включает в себя серию словесно-коммуникативных игр и игровых упражнений, где моделируются определенные проблемные ситуации, которые ученики должны решить [10].

В методической литературе существует достаточно много классификаций игр, которые целесообразно применять на уроках в начальной школе во время изучения лексического материала. Так, А. Газман подает такую классификацию игр:

- сюжетно-ролевые,
- компьютерные,
- дидактические,

- грамматические,
- фонетические,
- учебные,
- лексические,
- игры-конкурсы,
- драматические,
- буквенные,
- орфографические,
- игры для работы с алфавитом [3, с.32].

По нашему мнению, во время работы над обогащением словаря младших школьников, наиболее эффективными будут ролевые, буквенные и музыкальные игры. Рассмотрим каждый из этих типов.

Ролевая игра рассматривается нами как прием обучения, когда ученик должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из ее участников. Ролевая игра относится к группе активных способов обучения, помогает активизировать речевую деятельность младших школьников, формирует у них умение самостоятельно выражать свои мысли, воспитывает чувство уверенности в себе, способствует созданию положительного психологического микроклимата на уроке, приобщает к активной речевой деятельности [8].

Особенностью ролевых игр является то, что ученику предлагается поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть за пределами школы, в реальной жизни. Это может быть все, что угодно: от встречи знакомого на улице до более сложной ситуации. Поэтому участники должны вести себя так, будто все происходит в реальной жизни, их поведение должно соответствовать роли, которую они выполняют.

Значительную роль в обогащении словаря младших школьников играют буквенные игры (WordGames). Под буквенными играми мы понимаем своеобразные загадки, в которых нужно отгадать слово или фразу, написанные необычным способом. Для отгадки необходимо провести комбинаторные преобразования с буквами – изменить их последовательность, размещение относительно друг друга, порядок чтения, добавить или удалить отдельные буквы. Буквенные игры расширяют словарный запас, дают возможность тренировать память, углубляться в тонкости языка, но при этом не теряют развлекательного характера. Эти игры используют с целью соревнования:

- группами,
- индивидуально,
- в письменной или устной форме,
- с применением наглядности (чаще изобразительной — графической, печатной, символической) или без нее.

К буквенным играм относятся:

- анаграмма (слово или словосочетание, образованное перестановкой букв, составляющих другое слово или словосочетание),
- палиндром (слова, которые читаются одинаково слева направо и справа налево),
- метаграмма (загадка, в которой одна буква слова заменяется другой),
- логогриф (буквенная игра, в которой надо отыскать загаданное слово и образовать от него новые слова путем преобразования и отбрасывания отдельных букв или слогов),
- разнообразные кроссворды, чайнворды, ребусы и тому подобное [11].

Важную роль в обучении лексики играют музыкальные и подвижные игры, использование которых прививает учащимся интерес к языку вообще,

к стране, языку которой изучается, культуре. На уроках в начальной школе целесообразно использовать песни – упражнения или песни – игры, которые должны быть направленными на обогащение лексического и грамматического строя речи учащихся. Они являются благоприятными во время введения или закрепления лексических единиц и одновременно является опорой для активизации в речи младших школьников уже изученного лексического материала. Музыкальный компонент, который лежит в основе этих игр, способствует непринужденному запоминанию и лучшему усвоению лексического материала [9].

Таким образом, применение различных педагогических технологий на уроках в младшей школе является эффективным средством решения проблемы обогащения словарного запаса младших школьников. Игры позволяют создать ситуации, максимально приближенные к жизненным, благодаря чему ученики лучше усваивают лексику и пытаются ее использовать не только во время игры, но и в реальных условиях общения.

1.4. Идеографический подход по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников

Младший школьный возраст является важным в становлении личности ребенка, потому что именно тогда закладываются основы личностного развития учащихся начальной школы.

Возрастными особенностями детей 1 - 4 классов можно считать: незначительный социальный и нравственный опыт, повышенную эмоциональность, впечатлительность и в то же время пластичность к морально-этическим воздействиям, импульсивность и непосредственность поведения ребенка, желание постоянно расширять круг общения. Поэтому согласование поведения и осознание

моральных явлений жизни характеризуются эмоциональными обобщениями, анализом ситуаций и поступков, которые соответствуют общечеловеческим нравственным ценностям. Разрыв между знаниями моральных принципов и соответствующим поведением – характерное свойство ребенка этого возраста. Дальнейшего развития будут приобретать такие моральные чувства: вины, стыда, долга, ответственности, справедливости, собственного достоинства, совести.

Основными потребностями ребенка в начальных классах является необходимость: в общении с людьми, в эмоциональном контакте, признании, оценке своих действий и поступков, выявлении собственных позиций в отношении к другим, миру, в дружбе, общительности, уважения к личности, самоуважении, приобретении новых знаний и умений для познания окружающей среды.

Перед учителем встает важная задача: выделять мотив поступка, разъясняя ребенку его сущность и правильность в различных типичных жизненных ситуациях, давая ей возможность эмоционального «переживания» вместе с практическим применением полученных знаний.

Участвуя в совместных видах деятельности, ученики учатся строить свои взаимоотношения со сверстниками, входить в коллектив ровесников. У них возникает потребность во взаимопомощи.

На этом возрастном этапе у ребенка формируется ядро личности (нравственные чувства, ценности, убеждения), происходит приобретение опыта морального поведения. Она учится не только выполнять требования коллектива, аи принимает активное участие в постановке требований, выборе поручений, дела, которое ей до души. У учеников возникает еще одно новообразование - относительно устойчивые формы поведения и деятельности, которые в будущем составят основу формирования ее характера.

После окончания первого класса у части детей не до конца сформированы личностные новообразования, характерные для дошкольников, а именно:

- недостаточное осознание восприятие школьной жизни, необходимости упорядочить и организовать его по определенным законам и правилам сожителства;

- недостаточное осознание внутренней этической инстанции, такой как совесть (ориентировка только на внешний контроль со стороны взрослых, неумение действовать самостоятельно), что вызывает у школьников чувство неуверенности в себе, вызывает конфликты в общении;

- отсутствие преимуществ и продуманных действий над импульсивными (сдерживания желаний происходит только в случае ожидания вознаграждения или наказания);

- несформированность адекватной самооценки.

Учителю во втором классе следует продолжать воспитательную работу, направленную на коррекцию этих недостатков с целью построения специфических для младших школьников личностных новообразований: произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия, интеллектуализацию жизни ребенка.

В поступках детей в конце второго года обучения уже просматривается позиция в отношении к тому, что их окружает. Развиваются и меняются внутренние этические инстанции, формируются нравственные мотивы поведения; развивается способность сопереживать, сочувствовать, а значит, и сотрудничать с взрослыми и сверстниками.

Младший школьный возраст (за И. Д. Бехом) оказывается благоприятным в отношении воспитания у ребенка фундаментального

для его нравственного развития новообразования, которым является способность ценить личность человека.

Главным новообразованием учебной деятельности является формирование теоретического мышления ребенка, что находит соответствующее выражение и в уровне сформированности у детей личностных качеств, первооснов многих нравственных понятий: доброты (гуманности), человечности, милосердия, чуткости, сострадания, честности, справедливости, терпеливости и др.

Формирование личности младшего школьника в значительной мере определяется реализацией в воспитательном процессе деятельностного подхода, согласно которым моральные правила и нормы ребенок усваивает активно, в процессе деятельности и общения со взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми.

Основная функция ее заключается в том, что в ней приобретает опыт отношение ребенка к миру, к людям, к самой себе.

Воспитание младших школьников осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности как ведущей путем внесения ценностных составляющих в содержание учебных предметов, отведение должного места «совместно-взаимодействующей деятельности» как на уроках, так и во внеурочное время; гуманизации взаимоотношений в системах «учитель - ученик», «ученик - ученик»; использование учителем демократического стиля общения с учащимися; создание условий для творческой самореализации каждой личности.

Важным является личностно-ориентированный подход в воспитании младших школьников, так как для детей этой возрастной группы характерна особая сенситивность к морально-этическим воздействиям, особенно восприятие норм культурного поведения, общения, речевого этикета, культуры взаимоотношений.

Очень часто внутреннее самочувствие, эмоциональный настрой ребенка зависит от личности учителя начальных классов, поскольку для

учащихся 1 - 2-х классов учитель остается центральной фигурой, арбитром, авторитетом.

Лишь в 3 - 4-х классах самооценка, оценка сверстников начинает преобладать оценку учителя.

Внешним выражением позиции ребенка является участие ее в различных ситуациях детской жизни. Она проявляется в зависимости от ожиданий учителя и ребенка. Дети с неоправданными ожиданиями часто становятся агрессивными или, наоборот, подавленными; робкими или мнительными, социально-инфантильными или беспокойными. Эти аспекты необходимо учитывать в работе с детьми и родителями.

Главная задача учителя - научиться создавать и использовать в школьной жизни ситуации, в которых знания и действия были бы слиты и позволили бы фиксировать динамику духовно-нравственного развития ребенка, суть которого заключается в умении ребенка самостоятельно, а иногда с помощью учителя, реализовать свои способности к практической деятельности. Учитель должен помочь ребенку развиваться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, для которого необходимы самостоятельность в принятии решений и нравственный выбор.

Эффективность различных видов воспитания зависит от направленности воспитательного процесса, форм и методов его организации. Приоритетными для учащихся начальных классов активные методы, направленные на самостоятельный поиск истины и способствуют формированию критического мышления, инициативы и творчества.

Поскольку в младшем возрасте у детей доминирует образное мышление, то наиболее характерными являются такие формы деятельности: ситуационно-ролевая игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация, инсценировка, игра-беседа, игра-путешествие, экскурсия, игровое упражнение, коллективное творческое панно,

беседа, тематический тетрадь, утро, праздник, устный журнал, групповая дело, оформление альбома, мысленное путешествие, конкурсы, игры, школа вежливости, демонстрация, рассказ, моделирование, викторина, экскурсия, выставка рисунков, операция-рейд, выставка-ярмарка, переключки сообщений, благотворительная акция, минуты с искусством, час наблюдения, час любования, спортивные соревнования, казацкие забавы, театрализованное представление кукольный театр, ведение летописи классного коллектива, веселые старты, эстафеты, уход за растениями и животные.

Словарная работа направлена на познание ребенком окружающего мира. Работа над словом уточняет представления ребенка об окружающей действительности. Являясь результатом познавательной деятельности ребенка, лексические единицы хранят определенные знания о действительности. Знания ребенка о действительности могут иметь социально обусловленный и индивидуальный характер.

Основу индивидуального языкового сознания составляет отражение системы языка в сознании его отдельного носителя. Ребенок воспитывается средствами языка, и в этом процессе формируется его языковая личность. Языковая личность младшего школьника рассматривается как личность носителя русского языка, отличающаяся представлением языковой картины мира и языка как части этой картины мира, что отражается в семной структуре лексических единиц, в установлении прямолинейной связи между явлениями действительности и явлениями языка, в том числе грамматическими категориями, совокупностью мотивов, значимых для лингвистического образования.

В работе по формированию языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования одним из направлений является формирование словаря ребенка с опорой на идеографический подход и закономерности познания ребенком действительности. Идеография возникла как самый первый и простейший вариант письма, основанного на

непосредственном изображении предмета в иероглифической форме. Сам термин «идеография» указывает на способность передавать отвлеченные понятия («idea» – от греческого «идея», «понятие», а «идеография» в буквальном смысле переводится как «письмо идеями»). Важнейшим отличием идеографии от пиктографии является то, что рисунок-идеограмма передает не только конкретное понятие, но и сходное с ним ощущение, явление.

С помощью идеограмм еще с древних времен человек пытался систематизировать и структурировать свои представления об окружающей его действительности. Развитие идеографического письма, т. е. процесс укрепления и упорядочивания знаковидеограмм в определенную систему, шло на протяжении тысячелетий. В настоящее время идеографический подход в описании картины мира получил реализацию в лингвистике, и в частности в лексикологии. Слово, лексема выступает как единица обобщающего характера, часто как репрезентация концепта, единицы лексикологии являются знаками связи, устанавливаемой нашим мышлением между комплексами звуков человеческой речи и тем, что этими комплексами названо в окружающем мире, как номинация объектов действительности. Под идеографическим подходом будем понимать отражение в словарной работе способов структурирования действительности, в основе которого лежит описание лексики с опорой на тематические группы слов, т. е. на группы слов, объединенных общим понятием (идеей), связанных с одним фрагментом действительности.

В такой группе слова имеют «нейтральную» или «нулевую» семантическую связь между собой и опираются на связи самих предметов, процессов, явлений. Внутри тематических групп слов существуют более мелкие, но тесно связанные между собой лексико-семантические группы слов.

Необходимость единой классификации понятийного содержания лексики не вызывает сомнения. Так, В. В. Морковкин утверждал, что «несмотря на свою многоликость, многоплановость, реальный мир, опосредованно отражающийся в лексике, един. Все события, предметы, процессы могут рассматриваться как проявления движущейся материи... Коррелятором единого мира в познании является единое знание, закрепленное в понятиях. Одной из форм фиксации понятий является лексика языка. Значит, содержательная, понятийная сторона лексики может быть систематизирована по типу и подобию систематизации событий, предметов и процессов реального мира» [1, с.51]. Таким образом, идеографический подход в описании лексики дает возможность вычленить отдельные фрагменты картины мира в сознании человека.

В практике представления языка идеографический подход получил реализацию в лексикографии как науке описания лексики языка. Альтернативой алфавитному расположению слов является размещение их по смысловой близости. Словари, в которых лексика располагается на основании этого критерия, и получили название идеографических. В основе классификации слов в этих словарях лежит идеографический подход, который представляет картину мира, выраженную с помощью данных лексических единиц. На основе различных идеографических схем составлены идеографические словари. Идеографический словарь позволяет более квалифицированно определять значения слов в толковых словарях русского языка и становится надежной базой для создания русско-иностранных и иностранно-русских словарей. Идеографический словарь имеет большое значение для исследования истории человеческих знаний об окружающем мире.

В идеографическом словаре понятия расположены в их естественном порядке, они сгруппированы по области их образования и употребления, а формально – по их видовому признаку. Родовой признак выступает как средство образования понятия, а видовой – как область его употребления.

Таким образом, раскрывается языковая картина отдельных областей и всего мира в целом.

Существует множество идеографических схем. Одними из самых известных являются схемы Ф. Дорнзайфа, П. М. Роже, Ф. А. Марча, Ш. Балли, Г. М. Майера, Х. Касареса, К. Дудена и др. Все эти схемы расходятся друг с другом, в каждом из них модель картины мира представлена на основе индивидуального представления о действительности с учетом отрезка времени, социальной принадлежности, возрастных особенностей. Так, например, модель картины мира взрослого человека будет значительно отличаться от представлений о действительности младшего школьника. В младшем школьном возрасте переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. В сознании ребенка формируются фрагменты картины мира, которые отражаются в его словаре. Поэтому необходимо вести целенаправленную словарную работу, направленную на систематизацию представлений ребенка об окружающей его действительности.

Основу содержания работы над словарным запасом младшего школьника составляют тематические группы слов, которые и являются отражением идеографического подхода в процессе словарной работы в начальной школе.

Всевозможные тематические группы слов, выделяемые в начальной школе, можно условно разделить на группы, относящиеся к бытовому словарю ребенка, природоведческому словарю, обществоведческому словарю и эмоционально-оценочной лексике. В каждый такой блок может входить несколько тематических групп. Так, например, в природоведческий словарь можно отнести явления неживой природы, растения, животных. Все многообразие

тематических групп и слов, входящих в них, обуславливает необходимость систематизации и упорядочивания словаря ребенка, фрагментов языковой картины мира в его языковом сознании. Именно с этой целью используется идеографический подход в процессе словарной работы в начальной школе.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 1

Таким образом, в формировании картины мира принимают участие все стороны психической деятельности человека, начиная с ощущений, восприятий, представлений и заканчивая высшими ее формами – мышлением и самосознанием человека. Ребенок ощущает мир, созерцает его, постигает, познает, понимает, осмысляет, интерпретирует. В языковом сознании при помощи языка складывается определенная система представлений, отображающая действительность. Таким образом, словарь носителя языка является отражением картины мира в языковом сознании. Эта картина мира меняется на протяжении всей жизни человека, что позволяет говорить о ее специфике на определенных временных промежутках. Наиболее последовательно картина мира отражается через призму лексических единиц, поэтому на всех этапах образовательного процесса уделяется много внимания словарной работе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Анализ УМК по русскому языку для начальной школы в аспекте обогащения лексической картины мира младших школьников

Разнообразие современных образовательных учебных пособий позволяет предполагать целенаправленную работу по обогащению словарного запаса ребенка с учетом идеографического подхода. Важным является также тот факт, что сегодня учитель начальной (младшей) школы, или преподаватель может сам выбрать ту, или иную программу, а также подобрать нужный и полезный с его точки зрения методический материал.

В учебно-методическом комплекте по русскому языку «Школа России» язык определяется как важнейшее средство познания окружающего мира, общения людей и взаимовлияния их друг на друга [2]. Поэтому одной из приоритетных задач является формирование научного мировоззрения ребенка, постоянное обогащение знаниями об окружающем мире. Конечно, эту задачу не решить только в рамках предмета «Русский язык», но формирование определенных фрагментов картины мира в сознании младшего школьника является задачей словарной работы. В данной образовательной программе проводится работа над тематическими группами, относящимися к бытовому словарю ребенка: посуда, продукты, одежда, обувь, игрушки, транспортные средства, время суток, времена года и другие; к природоведческому словарю: животные, растения, явления неживой природы; к обществоведческому словарю: учеба, профессии, родная страна, вежливые слова и др. В процессе обучения новые знания о явлениях действительности ребенок получает на языковом материале, не

относящемуся к одной тематической группе. Так, например, на одном уроке предлагается словарная работа со словами желтый и крестьяне, которые относятся к разным идеографическим группам.

В учебниках по данной образовательной программе представлен материал, который дает учителю возможность проводить целенаправленную работу по обогащению словаря ребенка определенной тематической группы, однако реализация идеографического подхода предполагает пересмотр методического аппарата учебников.

Авторы учебно-методического комплекса по русскому языку в системе «Перспектива» авторы выделяют одну из особенностей курса русского языка – реализацию деятельностного подхода к изучению языка и дальнейшему практическому овладению им с опорой на языковой опыт и природную языковую интуицию [3]. Ребенок путем активной деятельности осознает язык как средство общения, как средство получения информации, в том числе и лингвистической. Таким образом, осваивая систему лингвистических понятий, он позиционирует себя как языковая личность. В данном учебном комплексе ребенок не просто принимает информацию об окружающей его действительности, а самостоятельно осваивает методы и приемы познания и вербализации действительности, что говорит о формировании полноценной картины мира, свойственной данному возрасту.

Важным направлением в работе над лексической картиной мира является формирование умения самостоятельно замечать незнакомые слова и стараться выяснить их значения. В данной системе речь ребенка обогащается словами следующих тематических групп: человек, учеба, одежда, пища, меры веса, животные, предметы интерьера, деревья, числа, календарные месяцы, дни недели, транспортные средства и др. Причем на каждом отдельном этапе одновременно ведется работа над 2–3 словами одной тематической группы.

Таким образом, в учебном комплексе по русскому языку в системе «Перспектива» более полно представлена работа по формированию языковой

личности младшего школьника как носителя русского языка, отличающаяся представлением языковой картины мира и языка как части этой картины мира.

Полагаем, что методический аппарат данных учебников отражает идеографический подход в разной степени. Но, с нашей точки зрения, этот подход должен присутствовать во всех учебных комплексах, поэтому в дальнейшей работе мы обратимся к проблеме его методического обеспечения.

2.2. Изучение исходного уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста

В исследовании принимали участие учащиеся 1 «А» МАОУ «СОШ № 24» п.Кедровое в количестве 22 человека, классный руководитель Шичкова И. А. Опыт – поисковая работа состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап проходил с 15 сентября 2016 года по 21 сентября 2016 года. Целью диагностики было выявление исходного уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста. Формирующий этап проходил с 22 сентября 2016 года по 19 октября 2016 года. Цель этапа: разработка содержания и методов обогащения лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования. Контрольный этап проходил с 21 по 22 октября 2016 года. Целью этапа было выявление у учащихся уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира после проведения комплекса уроков, содержащих специальные лексические задания и упражнения.

Нами проведён констатирующий этап эксперимента, для этого мы разработали методику, с целью выявления исходного уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста

Методика изучения исходного уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста.

Цель методики: выявить уровень владения, лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Возраст: 6-7 лет.

Описание оценивания: ребенок должен ответить на вопросы, а также решить все задания и упражнения.

Для решения задач в области оценки уровня сформированности лексической картины мира у младших школьников мы можем использовать диагностические материалы Н.М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», разделы «Обследование понимания речи» и «Обследование активного словаря», а также «Знание народного фольклора».

В процессе проведения диагностики детям предлагаются практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию младшему школьному возрасту.

Обследования проводятся с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта.

Для подсчета ответов детей в каждом виде диагностики используется следующая технология: за каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл, неправильные ответы не оцениваются. Общее количество ответов станет отправной точкой для анализа речевого развития детей и планирования дальнейшей работы с детьми (Таблица 1).

Диагностика «Обследование понимания речи» проводится по следующим составляющим:

I. Обследование понимания номинативной стороны речи.

II. Обследование понимания предложений.

III. Обследование понимания грамматических форм.

Для обследования понимания номинативной стороны речи детям было предложено 6 групп заданий.

1. Называние окружающих предметов

Задание: назови все, что ты видишь вокруг

2. Узнавание предметов по описанию

Задание: покажи: а) чем чистят зубы, б) чем едят, в) чем рисуют (детям предлагались картинки, на которые ребенок указывал после прослушивания описания) Например, покажи предмет, которым можно кушать суп, его держат в руках (ложка) и т.д.

3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием).

Задание: посмотри на картинки и покажи то, что я назову (ребенку предлагают 2 картинки и просят показать одну:

а) ворона - ворота (покажи ворону)

б) коса - коза (покажи косу)

в) мышка-мишка (покажи мишку)

4. Понимание действий, изображенное на картинках

Задание: покажи, на какой картинке девочка ест, шьет, читает, стирает

5. Понимание слов, обозначающих признаки

Задание: (детям предлагаются парные картинки)

а) сравни картинки и покажи где большой мишка, а где маленький; где длинный карандаш, а где короткий; где узкая и широкая лента; высокий и низкий забор.

б) покажи, где круглый стол, а где квадратный; где треугольный флажок, а где прямоугольный;

в) игра «Пирамидка» Указание: надень сначала красное кольцо, затем желтое, зеленое и синее.

6. Понимание пространственных наречий (ребенок по команде выполняет задание)

Задание: подними руку вверх, отведи в сторону, опусти вниз, повернись влево, вправо.

Для обследования понимания предложений дети выполнили 6 групп заданий.

1. Выполнение 2-3х действий в одной просьбе.

Задание: а) открой дверь и выключи свет; б) достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул;

2. Понимание инверсионных конструкций.

Задание: а) определи, что сделано раньше: «я умылся после того, как сделал зарядку»; б) определи кто приехал: «Петю встретил Миша».

3. Выбор наиболее подходящего по смыслу слова.

Задание: подбери слово по смыслу «Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев».

4. Исправь предложение: «Коза принесла корм девочке»

5. Выбери, какое предложение правильное: «Слон больше мухи», «Муха больше слона», «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце»

6. Закончи предложение: «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что ...».

Раздел 3. Обследованию понимания грамматических форм речи предложили выполнить 11 заданий.

1. Понимание логико-грамматических отношений

Задание: а) покажи, где хозяйка собаки (ребенку предлагают 2 картинки - где девочка с собакой и собака); б) покажи, где владелец

велосипеда (ребенку предлагают 2 картинки - мальчик с велосипедом и велосипед);

2. Понимание отношений, выраженные предлогами

Задание: покажи, на какой картинке птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке;

3. Понимание падежных окончаний существительного.

Задание: покажи линейку ручкой, карандашом ручку;

4. Понимание форм единственного и множественного числа существительных.

Задание: покажи, на какой картинке нарисован шар, а не какой - шары, тетрадь - тетради, машина – машины;

5. Понимание числа прилагательных.

Задание: покажи, о какой картинке говорят: «Зеленый?», «Зеленые?» (ребенку показывают картинку, на которой изображены один флаг и много флагов зеленого цвета);

6. Понимание рода прилагательных.

Задание: покажи красное, красный, красная (ребенку предлагаются картинки, на которых изображены красное яблоко, красный шар и красная морковь);

7. Понимание единственного и множественного числа глаголов.

Задание: покажи, где сидит, сидят (ребенку предлагаются картинки, на которых одно и то же действие совершается то одним, то несколькими лицами «на скамейке сидит девочка», «На скамейке сидят девочки»).

8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов в прошедшем времени

Задание: ребенку объясняется, что мальчика и девочку могут звать одинаково. Например, Саша. Покажи, на какой картинке Саша ел, читала, мыл посуду, вытирала пыль.

9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Задание: покажи, на какой картинке мальчик входит, выходит; на какой картинке дверь закрыта, открыта; на какой картинке девочка наливает, выливает.

10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного видов.

Задание: покажи, на какой картинке девочка моет руки, на какой вымыла; на какой картинке снимает куртку, на какой сняла.

11. Понимание залоговых отношений.

Задание: покажи, на какой картинке девочка одевается, а на какой ее одевают, где мальчик умывается, а где его умывают.

Раздел 2. Для проведения диагностики «Обследование активного словаря» предложено 17 заданий, которые объединили в следующие группы:

1. слова, обозначающие предметы (5 заданий);
2. название признаков предметов (2 задания);
3. названия действий людей и животных (4 задания)
4. название времен года, их последовательности, признаков (3 задания)
5. слова с противоположным значением (1 задание, с разными словами)
6. слова – синонимы (1 задание, с разными словами)
7. однокоренные слова (1 задание, с разными словами)

· Так, диагностируя умения детей правильно называть предметы, будут предложены следующие задания:

а) назвать предметы, изображенные на картинках, соотнеся их с обобщающим словом: одежда, фрукты, овощи, транспорт, мебель, посуда (по 3 картинки на каждое обобщающее слово);

б) дополнить тематический ряд слов: морковь, помидор, лук...; яблоко, лимон, апельсин....; стол, диван, шкаф...; тарелка, кастрюля, чашка...;

в) назвать:

- как называют помещение, где читают, выдают и получают книги? (по описанию),

- кто косой, слабый, трусливый? (по признакам),

- что светит, сияет, греет? (по действиям);

г) назвать детенышей кошки, собаки, козы, лошади, курицы;

д) найти общее название:

- стол – мебель, а чашка – (это что?),

- сапоги – обувь, а шуба – (это что?),

- помидор – овощ, а яблоко – (это что?);

· Для диагностики навыков называния признаков предметов были даны задания:

а) посмотри на картинку и назови:

- морковь – сладкая, а редька... (какая?),

- трава – низкая, а дерево... (какое?);

б) подбери признаки к предметам:

- елка какая? (зеленая, пушистая, высокая, стройная),

- небо какое?

- лимон какой?;

· Умение определять названия действий людей и животных определяли через задания:

а) скажи что делает: повар, почтальон, учитель;

б) кто как передвигается: ласточка летает, а лягушка, кузнечик, щука, змея;

в) кто как кричит: петух кукарекает, а ворона, воробей, курица;

г) покажи картинку где: мальчик входит, выходит, заходит, переходит, подходит, отходит;

Для диагностики умения называть времена года, их последовательности, признаков предлагаются следующие задания:

- покажи на картинке зиму, лето, осень, весну;

- как догадался, что на картинке зима, лето, осень, весна,

- разложи картинки по порядку;

· Диагностируя знание слов с противоположным значением детям предлагались задания,

- скажи наоборот: большой – маленький, холодный, чистый, твердый, тупой, широкий, светлый, высокий, старший.

- Диагностика умения детей подбирать слова – синонимы проводится на основании заданий:

- скажи по другому: боец, радость, врач, ненависть, верный, громкий, тайна, быстрый, сильный, умный;

- Умение подбирать однокоренные слова изучается через выполнение детьми заданий:

- назови родственников слова лиса, лес, коза, земля, красить.

Для диагностики общих знаний фольклора, который представляет знания о картине мира. Целью реализации методики является создание лексико-грамматических упражнений, которые способствуют как эффективному усвоению грамматического материала, так и умелому применению полученных знаний в речевой практике, а следовательно развитию речи младших школьников при изучении имени существительного как части речи.

В первом классе учитель формирует представление о том, что в языке существуют слова, которые называют окружающие предметы, людей, животных и отвечают на вопрос кто? что?, указывают на того, о ком рассказывается в предложении, кто выполняет действие (без употребления термина «имя существительное»), учащиеся выполняют логические упражнения на различение названий существ и несуществ.

Фольклорный материал при этом является благоприятным фактором достижения дидактических, развивающих и воспитательных целей.

Школьники должны четко уяснить, что существительным является не лишь слова, которые означают названия предметов в прямом понимании этого слова, но и явления природы, общественной жизни, состояния, названия действий, качеств, абстрактных понятий и тому подобное.

Вся предварительная лексическая и грамматическая работа помогает учащимся сознательно проследить связь между лексическим значением

глагола (основа слова) и грамматической форме числа и падежа(формальным показателем является окончание слова).

В это время также проводится работа, что способствует повторению приобретенных знаний об имени существительном(существительные-синонимы, существительные-антонимы, многозначность отдельных существительных, употребление существительных в прямом и переносном значениях; наблюдение за точным и точным употреблением существительных в текстах и тому подобное).

В 3-4 классах в центре внимания предстают морфологические признаки существительного в тесной связи с расширением лексического значения и с формированием орфографических навыков и синтаксических умений. Здесь прослеживается взаимосвязь: работа над грамматическими признаками (с учетом лексического значения) создает основу теоретических знаний для сознательного формирования орфографических навыков. При выработке навыков словоизменения постоянно углубляются знания о роде, числе и падеже существительного.

Упражнение 5.

Выучите наизусть стишок. Выпишите слова, которые отвечают на вопрос что?

Шла Маринка по тропинке,
Потеряла там корзинку,
А в корзинке паляница.
Кто ее съел, поэтому щурится.
– Какие стишки вы знаете?
– Как вы думаете, кто их автор?

Упражнение 6.

– Прочитайте выразительно считалку. Выпишите существительные, устно поставьте к ним вопросы.

Сидор, Мидор и Каленик

Там поставили курятник,

В курятнике сидят.

По варенику едят.

А кто лишний – киш!

Будет тебе кныш!

– Какие вы еще знаете считалки?

– Когда вы используете считалки?

Выполняя подобные упражнения, учащиеся наблюдают за грамматическими признаками существительного, учатся ставить вопросы к словам, обозначающие названия конкретных вещей, растений (что?), ислов, означающих названия людей и животных (кто?). В ходе такой работы дети приучаются внимательно наблюдать, пополняют словарный запас и сознательно устанавливают соответствующие связи.

Упражнение 1.

Прочитайте и выучите наизусть примовлянку. Что такое примовлянка?

Не я бью - верба бьет,

Недалечко красное яичко,

За неделю – Пасха!

Будь большой, как ива,

А здоровый, как вода,

А богатый, как земля.

– Найдите в стихотворении существительные, запишите их в две колонки: общие существительные и собственные. Определите их род.

Упражнение 2.

Спишите, раскрывая скобки и ставя существительные в нужной форме.

Эй, веют ветры, ветры еще и буйные,
И идут (дождь) все крохотные,
Эй, на (земля) впадают
И (трава) устилают,
Различным (цвет) украшают.
Эй, щелочи (щелочи)
Берега (берега),
Там ходили (пара).
– Устно определите падежи существительных.

Упражнение 3.

Из следующих слов составьте пословицы и запишите их:

- а) Летит, а счастье, несчастье, бежит;
- б) Не, хорошо, без, случайно, бедствия;
- в) Ведает, богач, не, обедает, как, бедный.

– Подчеркните существительные-антонимы; установите, какие из них относятся к существам, а к несуществам.

Упражнение 4.

Отгадайте загадки, существительные-отгадки запишите, обозначив в скобках их род. Выделите окончания этих существительных.

1. Какая обувь в огне не гнется, а с ног не сбрасывается?
(Подкова).
2. По полю бродит, зерно молотит, жнет, косит – хлеба не просит.
(Комбайн).

3. Сторожем не служит, а всех рано будит. (Петух).
4. Плету хлев на четверо овец, а на пятом отдельно. (Перчатка).
5. Что можно увидеть с закрытыми глазами? (Сон).
6. Что оно за штука, что день и ночь стука? (Сердце).
7. Не человек, а говорит. (Радио).

Упражнение 5.

Вставьте на месте точек пропущенные существительные. Определите их род.

В ... и ранехонько

И еще

Ой плакала

Сидя край

Ой из-за ..., из-за крутой

Гордое выступает ...

Впереди ...

Седым ... играет.

Слова для справки: Морозиха, восток, воскресенье, окошки, солнца; горы, Морозенко, конем, войско.

Упражнение 6.

Прочитайте легенду. Выпишите существительные, определите их род и число.

Жил когда-то в Москве князь. И была у него дочь, и такая хорошая и умная, что нельзя и описать, ни сказать. И жил тогда возле Москвы змей. Ежегодно горожане ему дань давали: то парня молодого, то очаровательную девушку. Вот настал черед и дочери самого князя. Ничего не поделаешь— когда горожане отдавали, то надо и ему свою дочь отдавать!..

Следовательно, использованный дидактический материал углубляет знания учащихся о разнообразии и богатстве форм фольклора, развивает и

обогащает творческую фантазию учащихся, влияет на их эмоции, развитие воображения, помогает образно воспринимать жизненные явления, одновременно формирует общее понятие об имени существительном как части речи, вырабатывает навыки правописания падежных окончаний существительного, расширяет словарный запас: умение употреблять существительные в прямом и переносном значении, подбирать существительные-синонимы, существительные-антонимы, точно и метко употреблять их в текстах.

Оценка результатов:

40-35 баллов - высокий результат.

34-20 баллов – средний результат.

19-0 баллов – низкий результат.

Таблица 1

Оценка результатов

Уровни	Содержательная характеристика
I. Высокий	Учащиеся, относящиеся к данному уровню, верно употребляют слова в зависимости от смысла высказывания (знание толкования слова, владение синонимией, антонимией). Употребляют в речи слова, обозначающих предметы: знают видовые и родовые названия, умеют группировать их, сопоставляя со смежными группами, отмечая сходство и различие; владеют обобщающими словами. Учащиеся употребляют в речи слова,

	<p>обозначающие признаки предметов: цвет, величина, форма, вкус, материал и другие качества предметов; умеют сравнивать признаки предметов. Употребляют в речи слова, обозначающие действия: способы передвижения, приема пищи, подачи голоса, рабочие действия и др. Умеют выделять в</p>
--	--

Продолжение таблицы 1

	<p>потоке речи слова, обозначающие действия. Умеют подбирать подходящее по смыслу и согласованное грамматически действие, совершаемое предложенным предметом, явлением; умеют подбирать подходящее по смыслу и согласованное грамматически существительное к данным прилагательным и глаголам. Учащиеся выбирают правильные слова для передачи наиболее важных черт описываемого явления; умеют подбирать обобщающее слово, на основе существенных признаков. Исключают неточное употребление слова, повтор слова или сочетания слов, однообразия, неудачного словотворчества</p>
--	---

II. Средний	<p>Учащиеся, относящиеся к данному уровню, совершают ошибки в произнесении слова. Знают лексическое значение слова, но неверно употребляют его в определённом контексте. Учащихся возникают трудности в подборе синонимов, антонимов, обобщающих слов к заданным. Учащиеся делают</p>
-------------	---

	ошибки в грамматической сочетаемости определённых слов. Не употребляют просторечную лексику, но используют слова в неправильной грамматической форме. Повторяют слова для определения разных явлений
III. Низкий	Учащиеся употребляют слова, не подходящие к смыслу высказывания. Не могут объяснить лексическое значение слова. Большую трудность для учащихся составляет подбор к заданному слову синонимов, антонимов, обобщающих слов. Неверно грамматически и по смыслу сочетают слова. Делают ошибки в образовании и использовании морфологических форм слова. Употребляют в речи просторечную лексику. Вызывает затруднение выбор нужных, точных слов для передачи наиболее важных черт описываемого явления. Очень часто повторяют слова или сочетания слов для описания разных явлений. Учащимся свойственно неудачное словотворчество

В результате проведённой беседы мы получили следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Распределение учащихся по уровням владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста

Уровень	Количество учащихся	%
Высокий	3	13%
Средний	10	45%
Низкий	9	42%

Таким образом, проанализировав данные исследования можно сделать вывод: **уровень владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста**, находятся практически на одинаковом уровне, но необходимо отметить, что высок процент учащихся находящихся на низком уровне, что несомненно доказывает необходимость организации систематической работы, применение специальных методов, форм организации учебного процесса на уроках русского языка способствующих обогащению лексической картины мира младших школьников. Предложенные нами упражнения базировались на лексике, которая представляет окружающий мир, а именно тематическо-семантические группы «Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных». Таким образом, младшие школьники имели возможность обогатить не только свой лексический запас, но и общие знания об окружающем мире.

2.3. Методическое обеспечение, направленное на обогащение лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования

Вторым этапом нашей опытно-поисковой работы является формирующий. Цель этапа: разработать методическое обеспечение, направленное на обогащение лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

Полученные нами экспериментальным путем данные позволяют констатировать недостаточный уровень владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста, а именно «Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных». Поэтому мы разработали методическое обеспечение, направленное на обогащение лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

В формирующем этапе эксперимента руководствовались программой «Русский язык» УМК «Перспектива» для 1 класса. Данной программой предусмотрено, что современное обучение русскому языку не ограничивается знакомством учащихся с системой языка и его правилами, формированием элементарных речевых умений и навыков. Данный предмет играет важную роль в становлении основ гражданской идентичности и мировоззрения, формировании основ умения учиться и способности к организации своей деятельности, духовно-нравственном развитии и воспитании младших школьников.

Особенностью предмета является его тесная взаимосвязь с литературным чтением, обеспечивающая реализацию основных задач содержания предметной области «Филология»:

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

- развитие диалогической и монологической устной и письменной речи;

- развитие коммуникативных умений;

- развитие нравственных и эстетических чувств;

- развитие способностей к творческой деятельности.

Таким образом, цель работы по обогащению лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования в нашем понимании направлена на комплекс умений: представлением картины мира, осознанием своего места в нём, определением своих связей с окружающими людьми.

Именно поэтому мы предлагаем тематическое планирование, в котором в соответствии с содержанием тем уроков, предлагается использовать методы и формы работы, способствующие обогащению лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования, которое представлено в таблице 3.

Таблица 3

Содержание работы по обогащению лексической картины мира младших школьников

Тема, часы	Содержание работы по обогащению лексической картины мира	Методы обогащения лексической картины мира
В мире общения. Родной язык – средство общения. 1ч.	Формирование ценностного отношения к языку, на котором говоришь;	Подготовить рассказ о столице нашей Родины. Продолжи цепочку слов: Москва- Красная

	способствовать осознанию	площадь – Кремль; Родина-русский- Россия;
--	-----------------------------	---

	<p>учащимися цели речевого общения; воспитывать ценностное отношение к русскому языку как родному; повышать культуру речевого общения. Умение выразительно читать, рассказывать; понимать смысловую сторону русской речи</p>	<p>ветеран-победа-Великая Отечественная война;</p>
<p>В мире общения. Смысловая сторона русской речи. 1ч.</p>	<p>Развитие выразительного чтения; внимания учащихся к смысловой стороне русской речи; обогащать и уточнять словарь учащихся; воспитывать ответственное отношение к учению. Знать, что слово – средство общения; умение внимательно относиться к слову; выражать посредством слова отношение к окружающему</p>	

<p>Слово, его роль в нашей речи.</p> <p>1ч.</p>	<p>Развитие умения внимательному отношению к слову как средство общения и выражение отношения к окружающему;</p> <p>углублять представления детей о даре слова как средстве общения; воспитывать ценностное отношение к слову.</p> <p>Знать, что язык – средство отражения действительности; слово – двусторонняя языковая единица; умение использовать в речи новые слова</p>	
<p>Слово и его значение.</p> <p>1ч.</p>	<p>Формировать представление о слове как двусторонней звуковой единице; обогащение словарного запаса; закрепить представление детей о языке как средстве отражения</p>	<p>Упражнение 1.</p> <p>– Из какой это сказки?</p> <p>Шел дед лесом, а за ним бежала собачка. И потерял дед рукавичку. Вот бежит мышка, залезла в рукавичку и говорит:</p> <p>– Здесь я буду жить!</p>

	<p>действительности; расширять, уточнять словарный запас.</p> <p>Умение правильно подбирать слова для обозначения каждого явления, на точное выражение любой мысли</p>	<p>Когда это жабка прыгает и спрашивает: – А кто в этой рукавичке? – Мышка-норушка. А ты кто? – Лягушка-квакушка. Пусти и меня! – Иди! – Продолжите сказку. Какие еще звери поселятся в перчатке? Чем закончилась сказка? Вопрос кто? или что? нужно поставить к словам мышка, лягушка, зайчик, лисичка, волк, кабан, медведь? – Почему? Кого они называют? – Каким одним словом их можно назвать? – Запишите схему предложения: И потерял дед рукавичку.</p>
<p>Урок развития речи. Слово как средство создания образа.</p>	<p>Развитие умения выбора точного слова как средство</p>	<p>Упражнение 2.</p>

1ч.	<p>выражения мысли, создания образа; расширять, уточнять словарный запас.</p> <p>Умение различать имена нарицательные и имена собственные; умение писать имена собственные</p>	<p>Отгадайте загадку: Родился из земли, Покраснел на огне, И появился на столе К борщу тебе и мне. (Хлеб)</p> <p>– Как называется этот продукт питания?</p> <p>– На какой вопрос отвечает? Почему?</p> <p>– Как к нам приходит хлеб?</p> <p>– Назовите буквы и звуки в слове хлеб. Запишите его модель</p>
<p>Слова с несколькими значениями.</p> <p>1ч.</p>	<p>Формировать представление о многозначности слова; воспитывать ценностное отношение к русскому языку как богатому и выразительному; расширять словарный запас детей.</p> <p>Иметь представление о многозначности слов</p>	<p>Упражнение 3.</p> <p>– Послушайте и попробуйте повторить скороговорку: Петух говорит: – Волки уходят. Баран говорит: – Где? А пес говорит: – Вон, вон. Наседка говорит: – Забота моя, Куда цыплят девать? А утка говорит: – Так и</p>

		<p>надо.</p> <p>Так, так.</p> <p>– Кто участвует в разговоре?</p> <p>– На вопрос кто? или что? они соответствуют?</p> <p>– Кто из них относится к животным, а кто – к птицам?</p> <p>– Запишите названия птиц, которые начинаются буквой к.</p>
<p>Слова, близкие по значению (синонимы).</p> <p>1ч</p>	<p>Формировать представления детей о словах, близких по значению; расширять словарный запас учащихся словами, близкими по значению, активизировать их употребление; продолжить знакомство со словарями как средством повышения речевой культуры. Иметь представление о словах, близких по</p>	<p>Упражнение 4.</p> <p>Перепишите колыбельную:</p> <p>Баю, баю, баю!</p> <p>Дров нарубаю</p> <p>И в печи натоплю:</p> <p>Будет тепло в доме,</p> <p>Будет ребенок спать.</p> <p>– Подчеркните слова, которые отвечают на вопрос что? Можно ли в них поставить вопросы кто? почему?</p> <p>Упражнение 5.</p> <p>Прочитай. Какая сказка</p>

	<p>значению; умение употреблять такие слова в речи</p>	<p>так начинается?</p> <p>Жил себе дед Андрушко, а у него была баба Марушка, в бабы дочь Минка, а у дочери собачка Финка, а у собачки подруга кошка Варварка, а в кесе воспитанница мышка Анфиса.</p> <p>– Запишите имена людей, а потом – клички животных. Объясните написание этих слов. Поставьте устно к ним вопросы</p>
<p>Слова, противоположные по значению (антонимы). 1ч.</p>	<p>Формировать представление детей о словах, противоположных по значению; обогащать речь детей словами – нравственными характеристиками.</p> <p>Иметь представление о словах, противоположных по значению</p>	<p>– Прочитайте. Дайте название легенде.</p> <p>Ехали как-то путешественники. Устали, сели в лесу. Вырвали сухого бурьяна. Разложили огонь. Один путешественник пошел еще дальше. Смотрит – кусты зеленые. А на них – маленькие цветочки.</p>

		<p>Вырвал с корнями. А внизу грудки какого-то растения. Бросил в огонь. Наступило утро. Путешественники начали эти комки есть. Они были вкусные. Путешественники поехали в город и раздали людям эти комки. Они их посадили. Так появилась картошка.</p> <p>– Спишите первый абзац текста. Подчеркните существительные. Устно поставьте к ним вопросы</p>
<p>Знакомство с разными группами слов. Предмет и слово как название предмета.</p> <p>1ч.</p>	<p>Развивать умение различать предмет и слово как название предмета; определять слова-названия предметов, признаки предметов, действия предметов; наблюдать за ролью каждой группы слов в речи.</p>	<p>Упражнение 2.</p> <p>Прочитайте песню. Выпишите в две колонки существительные: единственного и множественного числа.</p> <p>Лодка качается среди воды, Плещет об волны весло, В лунном свете белеют</p>

	<p>Умение различать предмет и слово как название предмета; определять слова, которые обозначают названия предметов, их действия и признаки; классифицировать слова; наблюдать за ролью слов в речи</p>	<p>сады, Издали видно деревня. – Какие чувства вызвали эти строки? Почему? Упражнение 3. – Из данных пословиц выпишите существительные, противоположные по значению.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Не бойся умного врага, а бойся глупого приятеля. 2. Маленькая работа лучше большого безделья. 3. Ложь стоит на одной ноге, а правда на двух. <p>– Как вы понимаете смысл второй пословицы? Упражнение 4. Найдите в предложениях слова, которые читаются и пишутся одинаково, но разные по смыслу.</p>
--	--	---

		<p>Подчеркните их.</p> <p>1. Ой пойду я в чистое поле, там девушка просо поле.</p> <p>2. Душистого сена телегу лошадь ночью домой вез.</p> <p>3. Шило Шуре шубу шило.</p> <p>– Поставьте к подчеркнутым словам вопрос. Какая между ними разница?</p>
--	--	--

В данном исследовании мы работали над лексикой таких тематических групп: «Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных». Таким образом, мы определили и составили тематическое планирование в котором отразили содержание, методы и формы работы направленные на обогащение лексической картины мира младших школьников в процессе языкового образования.

2.4. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе

Третьим, заключительным этапом нашей опытно-поисковой работы является контрольный. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов должно стать показателем эффективности проведенной нами работы. Таким образом, целью

контрольного этапа является выявление у учащихся 1 класса уровня владения лексическими единицами, репрезентирующими фрагменты картины мира, освоенные ребенком младшего школьного возраста.

Данные эксперимент был проведен на примере учеников младших классов школе №24 поселка Кедровое. В результате работы с предложенными упражнениями удалось сделать следующее и сделать такие выводы. Нет такого явления в объективной действительности, которого бы нельзя было бы выразить словом или словосочетанием. Как пишет Будагов Р.М., "выражают мысли и чувства при помощи слов, прислушиваются к словам окружающих людей, усваивают новые или незнакомые слова, изучают слова других языков, вспоминают забытые слова родного языка" [2, с.117]

Вот почему необходима словарная работа во время изучения языка на всех звеньях школьного обучения. Чтобы эта работа была успешной в нашем эксперименте, нужно было разграничить слова как единицы языка и как единицы речи.

Знание признаков слова как единицы языка помогло младшим школьникам, с одной стороны, составить целостное представление о слове, с другой стороны, определить лексико-семантические свойства. Ученики научились выделять следующий минимум признаков, характерных для слова:

- наличие значения
- наличие антонимии
- наличие синонимии
- наличие полисемии

Указанные свойства отражают сущность слова как единицы языка и является лингвистической основой выделения слова как учебной единицы и носителя информации об окружающем мире. Регулярное разграничение указанных аспектов изучения слова было необходимо для осуществления внутренне предметных связей в процессе работы над развитием связной речи учащихся. Ведь ни один уровень языковой структуры не может быть изучен

без понятия слова. Слово изучается в различных разделах школьного курса языка.

Навыки комплексного анализа слова были необходимы и для проведения словарной работы по развитию речи. В то же время для выделения слова как единицы обучения связной речи необходимо было использовать лингвистическое учение о слове – единице лексико-семантического уровня системы языка.

Употребление слова в речи не являлось механической реализацией свойств каждого отдельного слова как единицы языка. В речевом потоке слово могло терять ударение, получать особое звучание, другое грамматическое значение (конверсия); возможным было также индивидуальное словообразование, придания специфического смысла слова и тому подобное.

Следовательно, учитывая то, что словарный запас не является механической совокупностью слов, задачу его обогащения нельзя считать включением в активный словарь детей слов и выражений. Основа обогащения детского словаря – включение в языковую систему ребенка рядов отбора лексических элементов – языковых словарных объединений (тематических групп слов, синонимических рядов, антонимичных пар), система которых позволяет отобрать для любого отрезка речи нужные слова, сформировать микротему высказываний. Усвоение системных связей лексико-семантического уровня обогащает индивидуальный словарь, который является "духовным богатством" ребенка.

Задача обогащения детского словаря решилась следующим образом:

- 1) в плане построения речи;
- 2) в плане восприятия речи.

В плане порождения речи мы добивались от учащихся свободного владения языковыми системными объединениями слов при

построении собственного высказывания, умения создавать индивидуально-контекстуальные объединения слов при построении собственного высказывания, умения создавать индивидуально-контекстуальные объединения слов по типу языковых, умения свободно заменять слова с целью уточнения высказывания, выразительности, стилистического соответствия вещания.

В плане восприятия речи задачи обогащения словарного запаса учащихся заключались в том, что учитель добивался от детей адекватного восприятия смысла слова в тексте со всеми контекстуальными оттенками, которые формируют способность восприятия словесных образных элементов в составе художественного текста во всем их смысловом и эмоционально-экспрессивном объеме, воспитывают у учащихся умение объяснять значение слова, особенности его употребления. В данном случае расширялся пассивный словарь детей, то есть расширялся круг слов, которые дети используют в своей речи.

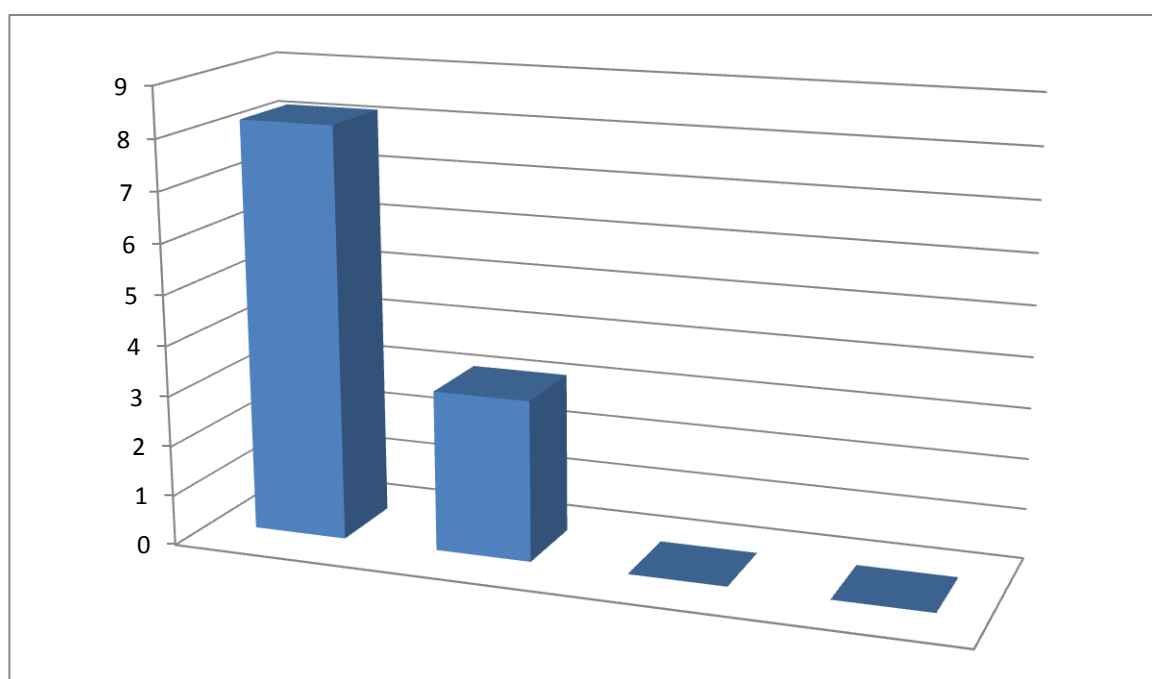


Рис. 1. Уровень владения лексической картиной мира до начала исследования на примере тематических групп «Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных»

(первый – 35 процентов – знакомы с лексикой
второй - 65 процентов – не знакомы с лексикой)

В соответствии с указанными задачами можно выделить основные объекты нашей словарной работы:

- новые, непонятные для учащихся, незнакомые им слова и устойчивые сочетания слов;

- языковые системные объединения слов (синонимические, система значений многозначного слова, тематические и лексико-семантические группы слов («Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных»), антонимичные пары, а также контекстуальные объединения слов, образованные по типам языковых;

- соотносительные средства языка, литературные и не литературные слова, слова, отличающиеся степенью информативности; нейтральные и стилистически окрашенные (разговорные, книжные) слова, отличающиеся степенью экспрессивности (выразительности), словарная работа должна опираться на лексико-теоретические знания учащихся.

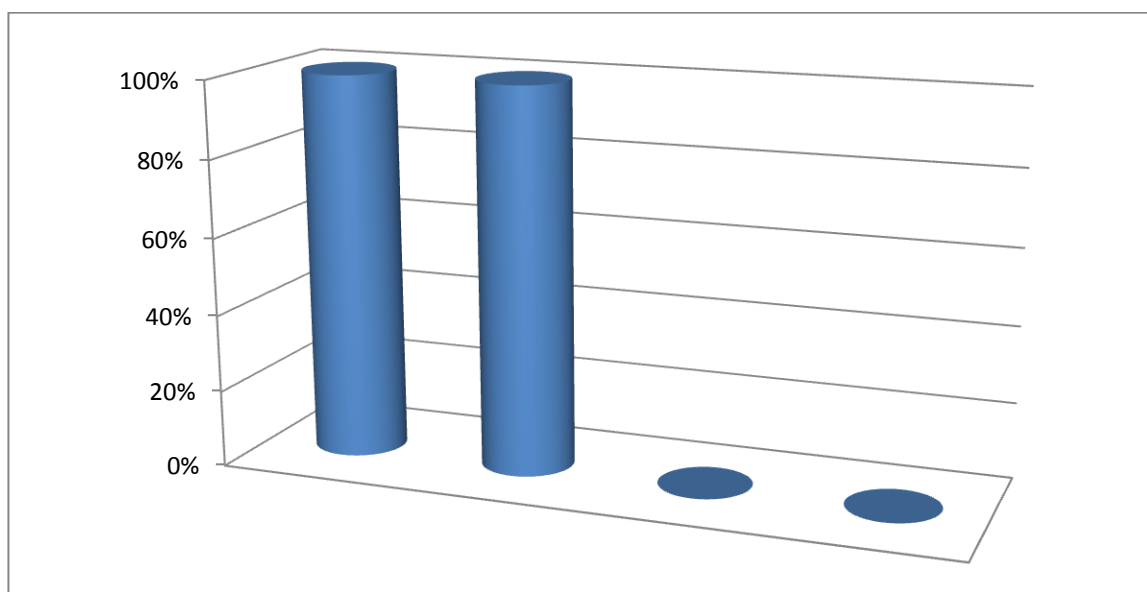


Рис. 2. Уровень владения лексической картиной мира после исследования («Времена года», «Цвета», «Животные», «Имена», «Клички животных»)

(первый – 55 процентов – усвоено

второй - 45 процентов не усвоено)

Главным теоретическим понятием являлось понятие о лексическом значении слова. Работа над значением и употреблением слова в речи являлось центром словарной работы и обязательно опиралось на контекст в разных его разновидностях:

- 1) на указанный лексический контекст (минимальное словесное окружение, раскрывающее значение слова);
- 2) на контекст предложения;
- 3) на связный текст.

Словарная работа органически была связана со всеми видами работы над развитием связной речи и являлась лишь одним из аспектов многогранного целого.

ВЫВОДЫ К ГЛАВЕ 2

Современная школа первой степени — это результат важных изменений, произошедших в системе отечественного образования в течение последних лет, которые способствовали появлению педагогической инноватики — учение о создании, оценке, освоении и использовании педагогических новаций. Исследуя трискладный процесс — процесс создания, усвоения и применения нововведений, ученые выделяют значимость роли учителя. В этом контексте актуальным является анализ использования педагогом эффективных путей решения учебно-воспитательных задач начального звена образования, в частности задач формирования языковой личности младшего школьника, где видное место

занимает работа над семантикой слов родного языка и обогащения его лексической картины мира. Проблема речевой компетентности младшего школьника, а также его знания об окружающем мире посредством обогащения лексического словаря остается ведущей в образовательном процессе и находится в центре научных исследований отечественных и зарубежных ученых.

Вещание ученика начальной школы с каждым годом наполняется не только новыми словами, но и происходит развитие их значений. В процессе изучения тематических разделов, связанных с родным краем, в рамках учебных дисциплин школьник не только закрепляет предварительно полученные знания, но и знакомится с новыми, обогащает свой лексический запас словами разного направления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Язык как общественный продукт – это национальный организм, который является не только вместилищем и выразителем предметов и явлений объективного мира, но и его создателем. Между строем языка, считал В. фон Гумбольдт, и успехами в других видах интеллектуальной деятельности существует бесспорная взаимосвязь. По его мнению, кроется эта связь в животворном веянии, которое сила создания мира через сам акт превращения мира в мысли, что осуществляется в языке, гармонично распространяет на все его сферы [67].

В условиях становления и укрепления новых форм образования одной из главных задач реализации новейших концепций обучения и воспитания является национально-языкового воспитание личности, формирование коммуникативной компетенции школьника.

Формирование коммуникативной компетенции вместе с обогащением знаний о лексической картине мира младших школьников является обеспечением лингвистической содержательной линии речевого развития, которая имеет целью расширение представлений учащихся о культуре своего народа и мира, о ее особенностях в различных регионах страны, воспитание ценностных ориентиров, этических и эстетических взглядов, национальных чувств.

Таким образом, успешное формирование коммуникативной компетенции учащихся начального звена образования возможно при условии владения учителями глубокими знаниями по психологии формирования языковой картины мира младшего школьника, ментальности современных людей, морально-этического развития нации. Процесс формирования коммуникативной компетенции должен быть сквозным, продолжаться в течение всего срока изучения языка в образовательном заведении, а также самообразования. Научно-методическое обоснование и обеспечение такого процесса, по нашему мнению, является делом многих ученых.

Таким образом, в данной работе было сделано следующее:

- изучено понятие лексической картины мира,
- проанализированы особенности обогащения лексической картины мира младших школьников,
- изучено содержание и методы работы по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников,
- проанализировано идеографический подход по обогащению лексической картины мира в процессе языкового образования у младших школьников
- предложено анализ программ учебных программ по изучению русского языка в младшей школе на предмет обогащения лексической картины мира,
- проведено исследование по методике изучения лексики русского языка в младшей школе на предмет обогащения лексической картины мира,
- сделано анализ эффективности проведенного исследования.

Преобразование современного общества предопределяют необходимость принятия человеком взвешенных решений относительно взаимодействия с окружающей средой и усиливают актуальность проблемы целостного восприятия действительности личностью. В то же время информация об окружающем мире довольно масштабная и разноплановая и удваивается каждые 6 – 7 лет, создает трудности полноценного усвоения человеком научной информации, особенно в условиях школьного обучения вообще и начального в частности. Поэтому необходимость формирования научных представлений об окружающем мире у подрастающего поколения в условиях глобализации образования, недостаточности научных разработок по обозначенной проблеме, ее социально педагогической

важности и определяют актуальность этой проблемы. Для ее решения необходимо учитывать имеющийся зарубежный и национальный опыт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bugajski, M. Teoria językowego obrazu świata w badaniu idiolektu pisarza [Текст] / M. Bugajski, A. Wojciechowska // Poradnik językowy. — 1996. — Z. 3. — S. 34–38.
2. DANISH MINISTRY OF EDUCATION (2012). [Электронный ресурс]. – Режим доступа. URL: : <http://eng.uvm.dk/News/~/UVMEN/Content/News/Eng/2010/Dec/101208Governmentssuesproposalforabetterprimaryandlowersecondaryschool> (дата обращения: 28.05.2017).
3. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/08 [Текст]. – Brussels :European Eurydice Unit, 2008. – 158 p.
4. Facts and Figures 2009. Key Figures in Education 2009. Statistical Publication no. 2. – The Danish Ministry of Education [Текст], 2010. – 103 p.
5. Garrouste, Ch. 100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database [Текст] / Christelle Garrouste. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. – 338 p.
6. Grzegorzczkova, R. Pojęcie językowego obrazu świata [Текст] / R. Grzegorzczkova // Językowy obraz świata /Red. J. Bartmiński. — Lublin, 1990. — S. 39–47.
7. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learning Dictionary of Current English Sixth edition [Текст]. – Oxford University Press. – P. 11-55.
8. Kadyjewska, A. Problematyka obrazu świata w badaniach języka pisarza (na przykładzie pism Cypriana Norwida) [Текст] / A. Kadyjewska // Semantyka tekstu artystycznego/ Red. A. Pajdzińska, R. Tokarski. — Lublin, 2001. — S. 321–333.

9. Littlewood, W. Communicative Language Teaching [Текст] / W. Littlewood.
10. Livingstone, C. Role-Play in Language Learning [Текст] / C. Livingstone. – M. : Higher School Publishing House, 1988. – 127 с.
11. Livingstone C. Role Play in Language Learning [Текст] / Предисл. и прил. Н. Б. Гез. – М. : Высшая школа, 1998. – 127 с.
12. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education 2010/11 school year [Текст]. – EACEA. – 46 p.
13. Pajdzińska, A. Językowy obraz świata — konwencja i kreacja [Текст] / A. Pajdzińska, R. Tokarski // Pamiętnik Literacki. — 1996. — LXXXVII. — Z. 4. — S. 145–158.
14. Rozwadowski, J. O poezji w języku [Текст] / J. Rozwadowski // Stylistyka polska. Wybór tekstów. — Warszawa, 1973. — S. 197–201.
15. Shaw, P. Role-Playing Exercises for Students of English as a Foreign Language [Текст] / P. Shaw, R. Wilkinson. – Boston, 1992. – 308 p.
16. The Communicative Approach to Language Teaching [Текст] / Ed. by Ch. Brum.
17. W. Littlewood [Текст]. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2007. – 108 с.
18. Whitby, K. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education [Текст] / Karen Whitby, Matthew Walker, Sharon O'Donnell // INCA Thematic Probes. – London : INCA, QCA, NFER, 2006. – 152 p.
19. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания [Текст] / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 34 – 41.
20. Бартминьский, Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике [Текст] / Пер. с пол. / Е. Бартминьский. – М. : Индрик, 2005. – 528 с.

21. Богомолова, Н. Н. Ситуативно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки [Текст] / Н. Н. Богомолова // Теоретические и методические проблемы социальной психологии. – М. : Изд-во Московского института, 1977. – С. 183-204.
22. Брутян Г. А. Гипотеза Сепира-Уорфа: Лекция, прочитанная в Лондонском университете в 1967 году [Текст] / Г. А. Брутян. – Ереван: Луйс, 1968. – С. 57.
23. Брутян, Г. А. Язык и картина мира [Текст] / Г. А. Брутян. // Науч. докл. высш. шк. Философ. науки. – 1973. – № 1. – С. 108 – 111.
24. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. [Текст] / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
25. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. Школа, 1991. – 206 с.
26. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира: Общие вопросы [Текст] / Г. Д. Гачев – М. : Сов. писатель, 1988. – 445 с.
27. Голубовская, И. А. Этнические особенности языковых картин мира [Текст] / И. А. Голубовская. – К. : Узд.- полиграф. центр “Киевский университет”, 2002. – 293 с.
28. Горностай, П. П. Личность и роль : ролевой подход в социальной психологии личности [Текст] : [монография] / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 317 с.
29. Горностай, П. П. Личность и роль : ролевой подход в социальной психологии личности [Текст] : [монография] / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 317 с.
30. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков [Текст] / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2005. – 160 с.
31. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. – М., 1984. – 231 с.

32. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода [Текст] / В. Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков. – М., 1956. – С. 68 –
33. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / Пер. с нем. / В. Гумбольдт. – М. : ОАО ИГ “Прогресс”, 2000. – 400 с.
34. Даурова, Х. М. Система дошкольного и среднего образования современной Германии [Текст] / Х.М. Даурова, Ф.Н. Апиш. – Майкоп : Редакционноизд. отдел АГУ, 2004. – 64 с.
35. Джаббарова, О. А. Роль и место педагогических технологий в обучении [Текст] / О.А. Джаббарова.
36. Дубровицкая, М. И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы [Текст] / М. И. Дубровицкая // Иностр. яз.в школе. – 1978. – № 1. – С. 28-33.
37. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
38. Караулов, Ю. Н. Общая и русская идеография [Текст] / Ю. Н. Краулов. – М. : Наука, 1976. – 355 с.
39. Коломиец, И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей [Текст] / И. В. Коломиец. – К. : Наука, 1992. – 252 с.
40. Комар, О. С. Етнокультурна парадигматика національно-маркованих мовних одиниць [Текст] : автореф. дис. канд. філолог. наук: 10.02.01 / О. С. Комар. – К. : КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 2009.
41. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст]. – СПб. : КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. – С. 57-81.
42. Корнилов, О. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О. Корнилов. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 341 с.

43. Лapidус, Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной речи (пути и приемы) [Текст] / Б. А. Лapidус. – М. : Высш. школа, 1970. – 128 с.
44. Лебедева, Л. Б. Лингвокультурные особенности картины мира Великобритании (коммуникативное поле “путешествие”) [Текст] : автореф. дис. канд. культурологии. 24.00.01. / Л. Б.Лебедева – М., 2008. – 23 с.
45. Леонтьев, А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст] / А. А. Леонтьев // Иностр. яз.в школе. – 1985.
46. Лихачов, Д. С. Концептосфера русского языка [Текст] / Д.С.Лихачов. – 1993. – № 1. – С. 9. – (Изв. РАН. Сер.лит.и яз.).
47. Малетина, Л. В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Л. В. Малетина. – Пермь, 2007. – 20 с.
48. Михайлова, Н. Школьное образование в Германии [Электронный ресурс] / Н. Михайлова, Д. Кипнис, А. Кипнис. URL: <http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt> (дата обращения: 01.06.2017).
49. Монологической английской речи [Текст] / О. А. Джаббаров // Педагогические науки. – 2012. – № 6. – С. 25–28.
50. Морковкин, В. В. Идеографические словари В. В. Морковкин [Текст]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 72 с.
51. Немецкая начальная школа – другая или плохая [Электронный ресурс]. URL: emigration.russie.ru/news/4/11679_1.html (дата обращения: 19.04.2017).

52. Олейник, Т. И. Ролевая игра в обучении английского языка [Текст] / Т. И. Олейник. – К. : Образование, 2002. – 128 с.
53. Основы методики преподавания иностранных языков [Текст] : [учебник] / В. А. Бухбиндер, В. Штраус. – К. : Высш. школа, 1986. – 335 с.
54. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках [Текст] / В. А. Бухбиндер. – Киев : Вища школа, 1980. – 247 с.
55. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории [Текст] / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 315 с.
56. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
57. Пассов, С. И. Коммуникативный метод обучения иноязычн. Говорению [Текст] / Е.И.Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – С. 40.
58. Попова, З. Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З. Д. Попова, И. А.Стернин. – Воронеж, 1999. – 234 с.
59. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика [Текст] / З.Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
60. Постовалова, В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст] / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 8-69.
61. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. 1–4 классы [Текст]: программа для общеобразоват. учреждений / Т. Г. Рамзаева. – М. : Дрофа, 2006. – 47 с.
62. Рижский, И. Введение в круг словесности [Текст] / И. Рижский. – Х., 1806. – С. 50.
63. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
64. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира [Текст] / Отв. ред. Б.А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 214 с.

65. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи [Текст] / Э.Сепир . – М.-Л., 1934. – С. 56.
66. Скалкин, Л. Обучение диалогической речи [Текст] / В. Л. Скалкин. – К. : Просвещение, 2005. – 158 с.
67. Складенко, Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе [Текст] / Н. К. Складенко. – К. : Рад.школа, 1988. – 150 с.
68. Складенко, Н. К. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в VII классе [Текст] / Н. К. Складенко, Т. И. Олейник // Иностр. яз. в школе. – 1985. – № 1. – С. 29-35.
69. Соловейчик, М. С. Программа по курсу «Русский язык» для 1–4 классов общеобразовательных учреждений [Текст] / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоц.ХХI век, 2006. – 40 с.
70. Страздас, Н. Н. Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности [Текст] : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Страздас.
71. Телия, В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира [Текст] / В.Н. Телия. // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 173 – 204.
72. Филатов, В. М. Комплекс упражнений для обучения инициативному говорению (с использованием ситуативно-ролевых игр) [Текст] / В. М. Филатов // Иностр. яз. в школе. – 1985. – № 3. – С. 78-83.
73. Филатов, В. М. Методическая типология ролевых игр [Текст] / В. М. Филатов // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 41-47.
74. Фуко, М. Археология знания [Текст] / М. Фуко; [пер. с фр.] – Киев, 1996. – 214 с.

75. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии [Текст] : Учебное пособие/ А. Т. Хроленко; [ред. В.Д. Бондалетова]. – 2 изд. – М. : Флинта: Наука, 2005.– 184 с.

76. Хужаниязова, Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку [Текст] / Г. Ю. Хужаниязова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 15–18.

77. Шмыгина, А. М. Лингводидактические основы обучения говорению на иностранном языке : материалы 77-й Международной научно-технической конференции ААИ [Текст] / А. М. Шмыгина., 2012. – Московский государственный технический университет "МАМИ", 2012. Кн. 14., 2012. – С. 235–244.

78. Шпенглер, О. Закат Европы [Текст] / О. Шпенглер. – Новосибирск, 1993. – 142 с.

79. Юнг, К-Г. Архетип и символ: Пер. с нем [Текст] / К-Г. Юнг. – М., 1991. – С. 25–26.

80. Ярмолинец, Л. Г. Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка [Текст] / Л. Г. Ярмолинец, Н. В. Щеглова, Н. Т. Агафонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Краснодар, 2012. – № 3. – С. 223–225.

81. Яцковская, Г. В. Иностранные языки в школе [Текст] / Г. В. Яцковская. – 1985. – № 5. – С. 12-17.

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах


**Обогащение лексической картины мира младших школьников
в процессе языкового образования**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой М.Л. Кусова

30.10.17 
дата подпись

Исполнитель:
Юзова Надежда Евгеньевна,
обучающийся ТМНО-1501z
группы


подпись

Руководитель ОПОП:
М.Л. Кусова


подпись

Научный руководитель:
Кусова Маргарита Львовна,
заведующий кафедрой, доктор
филологических наук, профессор
кафедры русского языка и
методики его преподавания в
начальных классах


подпись

Екатеринбург 2017

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы
«Обогащение лексической картины мира у младших школьников
в процессе языкового образования»
магистранта Н. Е. Юзовой, обучающегося по ОПОП
«44.04.01 Педагогическое образование. Теория и методика начального общего
образования»

Магистрант Н.Е. Юзова при подготовке выпускной квалификационной работы проявила готовность формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать, диагностировать причины появления проблем, с помощью руководителя устанавливать их актуальность, с помощью руководителя устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач.

В процессе написания ВКР в определенной степени магистрант проявила такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность.

Студент в определенной степени проявил умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент не всегда соблюдал график написания ВКР, но при этом использовал все возможности взаимодействия с научным руководителем: консультировался с научным руководителем, в основном учитывал замечания и рекомендации. Показал достаточный уровень работоспособности, прилежания, но при этом испытывал трудности, связанные с обобщением материалов научных исследований, соотносением различных теорий, анализом лексикографического материала как исходного в содержании опытно-поисковой части исследования. Автор непоследовательно проявлял желание расширить научный кругозор, актуализировать научную информацию, нередко ограничивался представлением информации без ее анализа и оценки, например, информации, связанной с репрезентацией картины мира в словаре младшего школьника.

Содержание ВКР достаточно систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов, глав ВКР, хотя данные выводы не всегда отражают решаемую проблему, не всегда соотносены с темой исследования.

Автор на достаточном уровне продемонстрировал умение делать выводы из проделанной работы, умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности.

Заключение соотносено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Выпускная квалификационная работа магистранта Н.Е. Юзовой соответствует требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе и рекомендуется к защите.

Кусова Маргарита Львовна
Заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах,
доктор филологических наук,
профессор
18.10.2017



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

Рецензия на диссертацию
««Обогащение лексической картины мира у младших школьников
в процессе языкового образования»
магистранта Н. Е. Юзовой, обучающегося по ОПОП
«44.04.01 Педагогическое образование.
Теория и методика начального общего образования»

Рецензируемое исследование посвящено актуальной проблеме обеспечения развития лексикона в процессе обучения ребенка в начальной школе. В исследовании наблюдается сочетание подходов к развитию лексикона, реализуемых на в процессе языкового образования: системно-деятельностного и идеографического. Заметим, что сегодня в теоретическом и методическом плане решены вопросы, связанные с формированием у младших школьников языковой картины мира и ее репрезентации средствами языка, однако методически недостаточно обеспечено развитие лексикона, что объективно определяется направленностью лексико-семантической работы на решение грамматико-орфографических задач. Полагаем: значимость данного исследования определяется и тем, что речь идет о развитии языковой личности, уточнении ее вербально-семантического уровня.

Новизна исследования заключается в том, что автором предложено методическое обеспечение развития лексической картины мира у младших школьников на уроках русского языка, предложено также теоретическое обоснование этого комплекса, диагностически (отчасти) обоснована его целесообразность. Описаны приемы развития словаря младших школьников в процессе усвоения детьми значения лексических единиц и их парадигматики.

Не вызывает сомнения практическая значимость данного исследования. Предложенное Н.Е. Юзовой методическое обеспечение реализовано в образовательной деятельности, учителя, возможна и его дальнейшая реализация. В завершении разговора о практической значимости исследования можно сказать, что его направленность на практику лично ориентированного и

развивающего образования бесспорна.

Следует отметить соответствие темы диссертации ее цели, объекту и предмету исследования. Логика их выстраивания может быть квалифицирована как адекватная. В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования, трактовка которых нам представляется обоснованной, сформулирована гипотеза, к сожалению, не отражающая основные условия, которые позволяют достичь названной цели: теоретически обосновать, апробировать и оценить результативность реализации методического обеспечения обогащения лексической картины мира у младших школьников в процессе языкового образования.

Задачи, определенные Н.Е. Юзовой, раскрывают сущностные параметры предмета исследования. Задачи можно классифицировать как однородные по объему и соотнесенные друг с другом. Они ориентируют на достижение поставленной цели. Введение в определенной степени представляет предстоящее исследование.

Использованные в работе методы: анализа, обобщения, опытно-поисковой работы, обработки данных, проверки – подтверждают приведенную гипотезу и свидетельствуют о достоверности приведенных сведений. При этом хотелось бы отметить представленный в диссертации методический эксперимент.

В первой главе рассматриваются базовые для исследования понятия, дается их рабочее определение. Во второй главе магистрант освещает основные аспекты организации и содержания опытно-поисковой работы, описывая критериально-оценочный аппарат лексикона младших школьников, представляя методическое обеспечение обогащения лексической картины мира у младших школьников в процессе языкового образования.

Заключение содержит выводы, сделанные по материалам исследования.

Высказанные положительные моменты, структура самого исследования позволяют сделать вывод, что в целом данное исследование является законченным по форме и содержанию. При прочтении текста возникают вопросы,

не затрагивающие основное содержание работы, но значимые в плане продолжения научной дискуссии:

1. Каковы теоретико-методологические основы данного исследования? Заметим, что вопрос обусловлен тем, что данная информация не представлена во введении?

2. С какой целью в диагностику включен грамматический материал?

Замечание связано с тем, что порой, особенно при проведении диагностики, автор неправомерно расширяет задачи исследования, диагностируя не только овладение лексическими репрезентантами определенных фрагментов лексической картины мира, но овладение грамматикой. Содержание диагностики несколько отдаленно связано с предложенным, действительно интересным, методическим обеспечением.

Можно сделать заключение о том, что работа Н.Е. Юзовой в целом отвечает предъявляемым требованиям, а ее автор заслуживает присуждения искомой степени «Магистр» по направлению «Педагогическое образование». Работа может быть оценена отметкой «хорошо».

Рецензент:

канд. филол. наук, доцент,

доцент кафедры теории и методики обучения лиц

с ограниченными возможностями здоровья



Л.В. Христюлова

25.10.2017

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Юзова Надежда Евгеньевна

Кафедра РЯ и МП

результаты проверки нормоконтроль пройден

Дата 30.10.17

Ответственный
нормоконтролер

ку

(подпись)

Киезева О. Ч.

(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагият» № 3/5-17 от 09.03.2017 года «Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО ВКР_2017_Юзова_НЕ

института/факультета ИПИПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 69.65%

Дата 30.10.2017

Ответственный
подразделения

Т.В. Микулина
подпись